



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS NAS REFORMAS
EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS NOVENTA: EM
FOCO A REPERCURSSÃO NA AMPLIAÇÃO DA
ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sonia Marli Righi Aita

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS A
PARTIR DOS ANOS NOVENTA: EM FOCO A
REPERCURSSÃO NA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO
NO BRASIL E NA ARGENTINA**

por

Sonia Marli Righi Aita

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Dr. Prof. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO/PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS
NOVENTA: EM FOCO A REPERCURSSÃO NA AMPLIAÇÃO DA
ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA**

elaborada por
Sonia Marli Righi Aita

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr^a. Prof^a. Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)

Prof^o. Norberto Fernández Lamarra (UNTREF)

Dr^a. Prof^a. Sueli Meneses Pereira (UFSM)

Santa Maria, julho de 2009.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial
Mil e um motivos devo ter
para agradecer...

A Deus pela fé fortalecida,
a cada novo dia, desta incrível jornada.

Aos anjos que me acompanharam
e iluminaram meu caminho.

A família pela ausência
em muitos finais de semana
e... na semana também.

Agradecer...

A persistência, a decisão
a vontade de ser e...
crescer

As muitas horas de estudo,
a viagem por entre as leituras
encurtando a distância até as práticas

Aos mestres que, com o exemplo,
me fizeram acreditar
que era possível recomeçar

As palavras de incentivo dos amigos
que me levaram a pensar
e....agradecer

E novamente agradecer
pela oportunidade de realizar.

Sonia Aita

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS NOVENTA: EM FOCO A REPERCURSSÃO NA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA

AUTORA: SONIA MARLI RIGHI AITA
ORIENTADORA: Dr^a. Prof^a. Rosane Carneiro Sarturi
Local e data de defesa: Santa Maria, julho de 2009.

O presente estudo pretende uma reflexão acerca dos espaços sociais, históricos, políticos e econômicos nos quais estão inseridos a escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém, no Brasil e na Escola Primaria (EP)19, da Província de Morón, em Buenos Aires, na Argentina para conferir, efetivamente, até quanto as similaridades anunciadas em outros estudos sobre a influência neoliberalis na educação são pertinentes. Com este intuito objetiva-se analisar quais as implicações e possibilidades que a ampliação da escolarização na etapa inicial da Educação Básica poderá trazer para qualificar o processo ensino-aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras e provinciais argentinas, considerando o contexto social-histórico-cultural e político no qual a proposta foi gerada, na posição dos professores. A metodologia adotada pauta-se em um estudo comparado embasado em documentos legais que fundamentam os princípios orientadores das propostas governamentais, realizando um estudo de natureza fenomenológica procurando compreender o fenômeno dentro do contexto internacional que implicam nas orientações legais, sem perder de vista as especificidades que concernem aos aspectos sociais, históricos, culturais e políticos nos quais estão sendo gestadas, utilizando os princípios da hermenêutica. Conclui-se que houve a implementação legal por força de lei, porém que não houve possibilidades de implementação da ampliação da obrigatoriedade da escolarização, no que se refere à qualidade da educação, em ambos os países, porque o cotidiano escolar e as práticas educativas dos profissionais que atuam, nas escolas pesquisadas, permanecem embasadas em concepções tradicionais visto que a formação para o trabalho democrático e participativo ainda não é uma realidade.

Palavras-chave: Brasil, Argentina, Estudo Comparado, Políticas Públicas.

RESUMEN

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS NOVENTA: EM FOCO A REPERCURSSÃO NA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA

AUTORA: SONIA MARLI RIGHI AITA
ORIENTADORA: Dr^a. Prof^a. Rosane Carneiro Sarturi
Local e data de defesa: Santa Maria, julho de 2009

El presente estudio pretende hacer una reflexión acerca de los espacios sociales, históricos, políticos y económicos en los cuales están inseridos la “Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém”, del Brasil y en la Escuela Primaria (EP)19, de la Provincia de Morón, en Buenos Aires, en la Argentina para conferir, efectivamente, hasta cuanto las similitudes anunciadas en otros estudios sobre la influencias neoliberales en la educación son pertinentes. En esto intuito objetivase analizar cuales las implicaciones y posibilidades que la ampliación de la escolarización en la etapa inicial de la Educación Básica podrá traer para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas estatales brasileñas y provinciales argentinas, considerando el contexto social-histórico-cultural y político en el cual la propuesta fue generada, en la posición de los profesores. La metodología utilizada aportó para un estudio comparativo basado en el documentos legales que fundamentan los principios orientadores de las propuestas gubernamentales, realizando un estudio de naturaleza fenomenológico procurando comprender el fenómeno desde adentro del contexto internacional que implican en las orientaciones legales, sin perder de vistas las especialidades que conciernen a los aspectos sociales, históricos, culturales y políticos en los cuales están siendo gestadas utilizándolos principios de la hermenéutica. Concluyes que hubo la implementación legal, por fuerza de la ley, aún que no hubo posibilidades de la implementación de la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización en lo que se refiere a la cualidad de la educación, en ambos los países, pues lo cotidiano escolar y las practicas educativas de los profesionales que actúan en las escuelas investigadas permanecen embasadas en concepciones tradicionales, visto que la formación para el trabajo democrático y participativo aún no es una realidad.

Palabras-clave: Brasil, Argentina, Estudio Comparado, Políticas Públicas.

Palabras-clave: Brasil, Argentina, Estudio Comparado, Políticas Públicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Justificativa	10
1.2 Problematização	11
1.3 Unidades de análise	12
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo geral	12
1.4.2 Objetivos específicos	13
1.5 Encaminhamentos estruturais	13
2 METODOLOGIA	15
2.1 A escolha do método.....	15
2.2 Caracterização do contexto da pesquisa.....	19
2.2.1 Conhecendo EP 19	19
2.2.2 Conhecendo a Escola Estadual João Belém.....	22
3 CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO COMPARADA: ARGENTINA E BRASIL NA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA	26
3.1 O contexto histórico da educação no Brasil	34
3.2 O contexto histórico da educação na Argentina	45
3.3 Comparando a ampliação da escolarização: Brasil e Argentina no caminho para a universalização da educação	55
4 CAPÍTULO II: O CONTEXTO ESCOLAR FRENTE AOS PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	62
4.1 O currículo com sentido: em busca de aproximar distâncias	76
5 CAPÍTULO III: COTIDIANO ESCOLAR: A REPERCUSSÃO DA AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE NO ATRAVESSAR DE FRONTEIRAS	79
5.1 Formação inicial, continuada e permanente: um espaço articulador e necessário para a prática escolar da contemporaneidade	97

5.2 Formação do educador: um momento para construção de sentido à educação.....	114
PERCEPÇÕES	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
APÊNDICE A	134
APÊNDICE B	136

1 INTRODUÇÃO

Este estudo procurou investigar a influência das políticas públicas, aqui entendida como um conjunto de medidas e de decisões que orientam e ou determinam ações, tomando-se neste caso as políticas públicas da ampliação da obrigatoriedade da escolaridade sob uma análise comparativa entre os pressupostos legais brasileiros e argentinos, a partir da Lei nº. 9394/96, alterada pela Lei nº. 11.114/05 e pela Lei nº. 11.274./06, que orientam a educação Básica¹ no Brasil e a Ley Federal nº. 24195/93; Ley de Educación Nacional nº. 26.206/06 e Lei da Educação Provincial nº. 11612/05 que normatizam a educação argentina, considerando as questões do âmbito: das políticas públicas para a ampliação, contexto escolar democrático e cotidiano escolar.

As questões anunciadas são abordadas a partir de um estudo comparado entre a legislação vigente e a necessidade de promover uma reflexão acerca dos espaços sociais, históricos, políticos e econômicos nos quais estão inseridos a escola Estadual de Ensino fundamental João Belém, no Brasil e na Escola Primaria (EP)¹⁹, da Província de Morón, em Buenos Aires, na Argentina para conferir, efetivamente, até quanto as similaridades anunciadas em outros estudos sobre a influência neoliberais na educação são pertinentes.

Realizou-se uma reflexão acerca dos impasses e desafios enfrentados pela escolas, no momento em que se deparam com os pressupostos legais oriundos das políticas públicas em ambos os países, que orientam as propostas pedagógicas para a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, interferindo em seus currículos e conseqüentemente nas práticas pedagógicas dos professores atuantes nesses cursos.

Neste sentido, buscou-se interpretar as nuances do contexto histórico-político-social e teórico que provocaram as reconstruções desses currículos desde seu funcionamento até os dias atuais, bem como as práticas e os processos educativos desencadeados a partir delas. É um estudo de natureza fenomenológica que

¹ No Brasil as etapas iniciais da Educação Básica são: a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, de primeiro ao quinto ano de escolarização, no caso da Argentina a educação primária do primeiro ao sexto ano (primeiro ciclo- do primeiro ao terceiro ano e segundo ciclo- do quarto ao sexto ano de escolarização).

utilizará a análise hermenêutica para re-interpretar os dados históricos à luz das questões político-sociais e teóricas do campo curricular e das práticas educativas, considerando os impasses, desafios e discursos presentes nesse movimento de permanente mudança.

Com base nas investigações realizadas procurou-se estabelecer a relação entre as influências das orientações contidas nas políticas públicas e as práticas educativas que perpassam as transformações curriculares das instituições educacionais, no Brasil e na Argentina, considerando a posição dos professores entrevistados.

1.1 Justificativa

O contexto educacional mundial há muito tempo extrapolou as fronteiras territoriais entre os países que constituem o nosso planeta, no que se refere à globalização² dos saberes e conseqüentemente das políticas que orientam a organização curricular nas instituições educativas.

Este estudo foi viabilizado devido à inserção da mestrandia, como estudante da turma de mestrado da UFSM, no Brasil, e na turma de maestria da Universidade Nacional Tres de Febrero (UNTREF), na Argentina, cursos estes, realizados paralelamente, o que colaborou para o desenvolvimento do trabalho comparativo. A inserção no mundo acadêmico possibilitou a esta docente, com vinte e quatro (24) anos atuando em escolas públicas no Estado do Rio Grande do Sul no Brasil, diminuir a angústia encontrada diante da dicotomia teoria/prática, pois foi possível estabelecer o diálogo permanente entre o ambiente educativo e os conhecimentos teóricos e legais.

O conflito existente no desempenho das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, tão aliado do contexto universitário levou-a refletir acerca da importância de estudar as políticas educacionais para além das fronteiras territoriais. A imersão como acadêmica, tanto no contexto brasileiro, quanto no argentino, promoveu a necessidade de buscar compreender o que ocorre neste campo de estudo em

² Entendida no seu aspecto mais positivo de acesso fácil e rápido as informações. Facilidade com que as inovações se propagam entre países e continentes.

ambos os países, porque foi possível perceber que as similaridades entre as orientações legais que embasam as políticas públicas educacionais em ambos os países podem não se configurar como mera coincidência. Acreditando que tais políticas só podem ser legitimadas na elaboração e no desenvolvimento das propostas curriculares de cada instituição de ensino, tornou-se necessário proceder tal investigação.

Inicialmente, procurou-se em diversos estudos comparados a repercussão da ampliação da obrigatoriedade da escolarização para a educação em ambos os países, no sentido de buscar subsídios para responder tal inquietação. Porém, não foram suficientes, pois a maioria estava limitado a pesquisa de cunho quantitativo preocupadas em realizar uma avaliação desconectada do contexto histórico-social e político dos países em questão.

Destarte, a proposta de investigação realizar-se-á num estudo qualitativo pautado na interação e inserção do pesquisador nos dois contextos educacionais e que poderá contar com o diálogo com os profissionais que atuam nos cursos que servirão de campo de investigação, no Brasil e na Argentina.

1.2 Problematização

O problema de investigação tem a finalidade de orientar os estudos a serem realizados para que o pesquisador tenha condições de sistematizar a sua investigação de forma a propiciar condições de compreender o fenômeno do estudo, que nesse caso se refere a:

Quais as implicações e as possibilidades que a ampliação da obrigatoriedade da escolaridade no Brasil e na Argentina pode trazer para a qualificação do processo ensino-aprendizagem escolar, levando em consideração o contexto histórico-social-cultural e político na qual a proposta foi gerada e implementada?

1.3 Unidades de análise

No Brasil, a pesquisa de campo foi realizada com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém. Para organizar o estudo optou-se por entrevistar seis (6) professores, docentes da escola que trabalham com os anos e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos e 2ª série até a 6ª série), pois no Brasil tem-se apenas dois anos de implementação da ampliação da obrigatoriedade da escolarização, necessitando desta forma, tomar como entrevistados, também os professores das séries e não somente dos anos iniciais da educação básica.

Da mesma forma, na Argentina, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com os maestros, da Escola Primária (EP)19, docentes do 1º ao 6º anos, na Província de Buenos Aires, lembrando que na Argentina a ampliação da obrigatoriedade da escolarização já perfaz um total de (15) quinze anos de implementação. Por esta razão, foram estes os anos escolares escolhidos em ambos os países para a realização da entrevista com os professores.

A escolha dos professores pautou-se na crença de que a natureza de um estudo fenomenológico, que toma os princípios da hermenêutica, como instrumentos de análise, precisaria contactar com os professores dos diversos anos de implementação, podendo, desta forma, compreender o que os diferentes olhares podem colaborar para o entendimento do todo, analisando o contexto onde a proposta foi implementada e a repercussão causada pela mesma no cotidiano escolar.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Conhecer a proposta de ampliação da obrigatoriedade da escolarização de oito para nove anos de duração no Brasil, e de dez para treze anos na Argentina,

considerando os contextos sociais - históricos - culturais e políticos, estabelecendo uma relação entre as duas experiências, na posição dos professores.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar as influências das políticas públicas para a ampliação da obrigatoriedade da educação nas etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina.
- Analisar as implicações provocadas pela ampliação da obrigatoriedade da escolaridade no que se refere aos professores atuantes nas etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina considerando o contexto democrático.
- Reconhecer as similaridades entre as propostas pedagógicas de ampliação da obrigatoriedade da escolarização para as etapas iniciais da Educação Básica (Ensino Fundamental) no Brasil e na Argentina (Educação Primária), no cotidiano das escolas em estudo.

1.5 Encaminhamentos estruturais

A partir da sua introdução e definição do caminho metodológico, o trabalho foi organizado com o intuito de situar o leitor na lógica de estudo adotada. Para iniciar as discussões foi elaborado um texto que realiza uma contextualização situando os países em estudo no contexto global e Latino Americano, especificamente, no que se refere às políticas públicas para educação em países capitalistas e suas conseqüências.

Após se realiza um breve relato da organização educacional do Brasil e da Argentina apresentando o contexto histórico-educacional de ambos os países para a questão da ampliação da obrigatoriedade da educação básica.

Na seqüência, visando atender as categorias de análise previamente definidas: das políticas públicas para a ampliação, do contexto escolar democrático

e do cotidiano escolar, busca-se configurar um referencial teórico que aporte e sustente o estudo a ser realizado.

Para sistematizar tais fundamentações teóricas o trabalho foi subdividido em três capítulos: a educação comparada: Argentina e Brasil na ampliação da educação para os anos iniciais da educação básica, que apresenta uma reflexão acerca do conhecimento e da possibilidade de legitimação dos pressupostos legais na atuação do profissional para esta etapa educativa; o contexto escolar frente aos princípios de uma gestão democrática que viaja pelo entendimento da democratização tendo em vista uma ruptura epistmológica, necessária, para o reencontro de um paradigma emergente com a possibilidade de abertura legal frente às leis da reforma; o cotidiano escolar: a repercussão da ampliação da obrigatoriedade no atravessar de fronteiras, que apresenta a questão curricular como essencial para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, trazendo a necessidade de rever as diferentes correntes e concepções que incidem no fazer pedagógico dos profissionais da educação para o ensino da infância.

2 METODOLOGIA

2.1 A escolha do método

A metodologia utilizada caracterizou-se como um estudo de natureza fenomenológica, com objetivo de chegar a uma compreensão integral destes fenômenos, em uma abordagem qualitativa, que utilizou a análise hermenêutica para re-interpretar os dados históricos à luz das questões político-social e teórica do campo curricular e das práticas educativas voltadas à ampliação da obrigatoriedade da escolarização em ambas as escolas em estudo.

Como tipo de pesquisa adotou-se o estudo comparado com estudo descritivo que utilizou como categorias de análise: das políticas públicas para a ampliação, contexto democrático e cotidiano escolar.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos documentos legais e entrevista semi-estruturada aos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém, no Brasil e na Argentina foi realizada com os maestros, docentes dos anos afins, da Escola Primária (EP)19, na Província de Buenos Aires. (APÊNDICE A e APÊNDICE B). Os sujeitos³ da pesquisa brasileiros serão identificados em: B1, B2, B3, B4, B5, B6, e, os argentinos: A1, A2, A3, A4, A5, A6. Reitera-se, neste espaço, a importância de se tomar como referência o contexto de cada país para garantir a relevância dos resultados a serem posteriormente divulgados e socializados.

Quando se propôs adotar como tipo de pesquisa o Estudo Comparado (EC) se pensa a comparação como um fator freqüente na vida das pessoas. As famílias comparam escolas para os filhos em função das suas necessidades, os diretores comparam as instituições para melhorar o funcionamento destas, os políticos comparam para encontrar meios para atingir objetivos. Compara-se na busca de novas tendências para melhor compreender as forças que agem sobre os sistemas educativos e sobre os processos de desenvolvimento de diferentes cenários, bem

³ Os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam nas etapas iniciais da educação básica no Brasil (1 e 2º anos e 2ª a 6ª séries) e na Argentina (1 ao 6º ano), considerando que no Brasil a ampliação tem apenas dois anos e na Argentina já perfaz 15 anos de duração.

como para responder aos impactos da educação sobre a sociedade (FERNÁNDEZ LAMARRA; CENTENO, 2008).

Na comparação se busca fazer relações com situações já vivenciadas, conhecidas ou experimentadas, no qual, o conhecimento humano busca um sentido, uma referência e um ponto de contato para se dar de maneira efetiva. Comparar para esclarecer problemas teóricos e práticos, para refletir e buscar alternativas aos problemas mais abrasadores da realidade educacional, problemas estes, que exigem dos educadores soluções urgentes e apropriadas para cada caso, respeitando a cultura de cada país e inteligentemente poder ir implantando possibilidades exitosas. (FERNÁNDEZ LAMARRA; CENTENO, 2008)

Fernández Lamarra e Centeno (2008) ressaltam que Jullien de Paris, em sua obra inaugural sobre Educação Comparada organiza fatores e elementos necessários à realização da EC, bem como propostas educativas entre os Estados-nação europeus para recolher as informações. Dentre outras, destaca-se a criação de um boletim de educação traduzido em várias línguas para colaborar com a disseminação da idéia entre os países e alcançar os objetivos desejados.

Para Fernández Lamarra e Centeno (2008) a obra do pai da EC traz também a necessidade de se ter um desenho de metodologia de classificação dos métodos e conteúdos dos centros de ensino espalhados pelo mundo, o que ele chamou de “tablas comparativas de observaciones” que poderiam descrever os sistemas de educação e observar seus avanços.

Descrever o observado, desta forma, se torna um importante recurso para demonstrar o interesse pela educação em cada país, porém, se questiona como tarefa base da EC a integração teórica e metodológica que poderia sustentar uma efetiva definição integradora, agregando critérios, ajustes, pontos de vista e acordos para se chegar a uma disciplina científica.

Quando se pensa em estudo comparado a primeira questão a considerar é o problema da comparação. Em seguida se pensa no porque comparar? E posteriormente para que comparar?

Para responder estas interrogações, Fernández Lamarra e Centeno (2008) orientam que parte-se do princípio que se comparam países, na maioria das vezes, para atender as exigências de financiamento, no qual o planejamento se torna, em muitos casos forçado e de cunho ideológico, com ênfase nas referências empíricas que de um modo geral os organismos internacionais pretendem impor.

Neste sentido o estudo torna-se ideológico e permanece a serviço do modelo econômico vigente. Este tipo de comparação se utiliza uma metodologia “de los tipos ideales” (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p. 84), financiadas por fundações que pretendem comparar sociedades e economia latino americanas, por exemplo, a partir de dados reduzidos e arbitrários que atendiam aos interesses do mercado.

Ao se observar apenas um ângulo, o econômico, por exemplo, pode acarretar no reducionismo e na simplificação que exclui e não representa com fidedignidade a realidade estudada.

Para esta metodologia se pode utilizar qualquer dado e a partir dele construir modelos que comparam as situações entre um país e outro. Este tipo de estudo, quando demasiadamente empírico, se transforma num engodo, uma farsa, pois não há como determinar com precisão o crescimento e desenvolvimento de um país frente a outro utilizando apenas este tipo de investigação. Faz-se necessário uma abordagem dialógica e intersubjetiva e que atenda a tradição cultural para dar conta da contextualização, como sugere os princípios da hermenêutica.

A hermenêutica de Gadamer (2007) se opõe à mentalidade científica moderna, que limitou a verdade ao campo das ciências matemáticas da natureza (cientificismo), relegando todas as outras experiências à poesia, à pontualidade estética. Além disso, salienta a necessidade da fusão de horizontes da interpretação por intermédio do resgate da historicidade da compreensão presente na tradição e na linguagem, a alteridade⁴. Ao invés de nos perguntarmos “como sabemos”, passamos a nos preocupar também com quem é o autor, o meio em que ele vive, ou seja, nos preocupamos também em compreender o outro.

Neste sentido se procura resgatar para a cultura o pano de fundo do mundo da vida, fundindo, num diálogo crítico, a historicidade da compreensão própria de cada sujeito envolvido. (GADAMER, 2007)

Krawczyk e Wanderley (2003) apresentam que, neste caso, o pesquisador do estudo comparado necessita transpor as barreiras das puras matrizes numéricas e técnicas sofisticadas de comparação para buscar estar apresentando fatos que dizem respeito à realidade de vida e os processos de construção social daquele

⁴ Conceção que parte do pressuposto básico de que todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos (outridade).

povo, conhecendo-os mais a fundo, influenciando-se nesta vivência de estudo para melhor compreendê-la.

No caso educacional o desafio se faz maior e mais complexo, pois quando se aborda políticas públicas para a educação é necessário considerar:

Qué concepto de formación hay detrás de una reforma curricular, por ejemplo. Qué concepto de formación hay por detrás de la organización de La escuela. Qué concepto de formación hay de la estructura del currículum visible o invisible. (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p. 86)

A preocupação dos Estados-nação com as políticas educacionais deu-se pelo fato de que, a partir da (EPT) Educação Para Todos em Jomtien em 1990, no qual, cada país, dentro de suas possibilidades, buscou atender as determinações mundiais. Com a reforma educacional dos anos noventa, houve a necessidade de organizar os países para a questão da obrigatoriedade da escolarização como um fator de avanço educacional nos diversos países em que esta determinação incidiu. O aprofundamento desta temática de adaptação dos países as determinações de Jomtien, far-se-á no Capítulo I, desta dissertação.

Quando falamos em reformas educacionais se subtende que será necessária a formação de elementos para atender esta determinação e que este alguém precisa estar disposto ao cumprimento. Não irá bastar apresentar os indicadores almejados para alcançar os índices desejados se, no caso, estiver ocultando a realidade vivida por este alguém.

Faz-se pertinente, numa investigação comparada, mais do que medir, quantificar dados e pretender alcançar. É necessário observar o dia-a-dia no ambiente de estudo para ser possível conhecer, no contexto e no cotidiano, a intenção desta implementação. Uma tarefa fundamental, na arte de investigar a realidade pontuando, no caso educacional, se o professor, o aluno, a escola como um todo faz sua parte, nas ações cotidianas para a implementação e legitimação desta política pública educacional pensada fora do ambiente da escola.

É no buscar alternativas viáveis para resolver o problema de todo o lócus investigado mesmo que as respostas não convirjam com as expectativas do modelo dominante é que se pode observar se a reforma será possível de ser implementada. (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003).

Desta forma ratifica-se a necessidade de perguntar: Qual o problema da comparação? Comparo as verbas, investimentos, elementos estatísticos arbitrários? Ou talvez, comparo impactos no cotidiano, ou talvez similaridades, no qual, “esse valor cuantificado no significa nada si no lo relacionamos com otras dimensiones de la realidad” (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p. 96).

Analisar as relações entre as variáveis se faz pertinente num estudo comparado que ocorre atravessado pela complexidade no comparar as especificidades históricas de cada ambiente de comparação.

Observar as múltiplas dimensões oportuniza ao investigador observar mais que gráficos numéricos, paralelos e cálculos quantitativos, oferecem sim a oportunidade de comparar processos históricos dificilmente visíveis pela diversidade natural e próprias dos sujeitos e das comunidades em estudos.

Pode considerar que os erros, os fracassos das reformas educativas, provavelmente se apresentam no não conhecimento da realidade sócio-histórica de cada país, bem como diante da incapacidade de conhecer o seu próprio país dentro das suas diversidades e singularidades afastando-se das abstrações próprias do senso comum, alargando horizontes para o pensar profundamente sobre a realidade social. A educação, neste sentido poderia colaborar como função emancipadora dos povos.

Sabe-se que este processo é árduo e leva algum tempo. Porém é necessário começar na escola discutir e problematizar junto à comunidade escolar mais que estatísticas mensuráveis, se não buscar articular viabilidades e possibilidades para a resolução das sensibilidades, potencializando os educandos ao conhecimento e saberes que digam respeito à vida, significativos a realidade vivenciada.

2.2 Caracterização do contexto da pesquisa

2.2.1 Conhecendo Escuela Primaria n. 19 “EJÉRCITO DE LOS ANDES”

A Escuela Primaria n. 19 teve início em 1932, num primitivo local emprestado en la calle Saavedra y Matienzo, hoy Donato Álvarez entre Florencio Varela y

Falucho, en la entonces Villa Ferrero donde su primera directora Doña María Luisa Ventura de Cañardo, quien con su única maestra Sra. Asunta Canastacio levantaron firmas entre vecinos. (MORÓN, 2008)

Em 1950 se inaugura o atual edifício construído pelo Governo da Província de Morón, em Buenos Aires, situada em Ricardo Balbin (Ex Florêncio Varela), n. 850 está direcionada ao ensino da Educação Primaria Básica (1° ao 6° ano- 1° e 2° ciclos).

Atualmente conta com uma clientela discente de cento e setenta (170) alunos, vinte e cinco (25) professores e funciona no turno da tarde com os alunos do primeiro ciclo (**primeiro até terceiro ano**) e alunos do segundo ciclo (**do quarto ao sexto ano**), atendendo a cento e oitenta (180) dias letivos, num total de setecentos e vinte horas de trabalho (720). Pois:

Debido a las reformas educativas que se han dado en estos últimos años, nos abocaremos **únicamente al turno tarde donde se desempeña la E.P.B 19 (Escuela Primaria Básica)** ya que en el contra- turno, por una cuestión de espacio físico, se desenvuelve la E.S.B (Escuela secundaria básica) y la institución no da lugar a realizar la tarea educativa simultáneamente de ambas escuelas. Producto de esta división no podemos pretender mezclar institutos diferentes donde el alumnado, de por si, es mayor y la relación docente–alumno se da de una manera totalmente diferente y en la cual se encuentra otra cantidad de docentes y otro tipo de directivos. (MORÓN, 2008)

Neste sentido desde a última reforma educacional com a Lei Nacional n°. 26.206/06 os alunos do primeiro ao sexto ano foram separados dos alunos maiores para que as atividades físicas e recreativas, o recreio, fossem específicas para a faixa etária apropriada evitando a indisciplina e problemas de relacionamento e convivência com os alunos maiores e com os professores.

De acordo com a observação realizada, a atual diretora da escola, Gladys Rodríguez, acredita que o vínculo que tem a comunidade com a escola atualmente, está relacionado ao compromisso dos pais com a escola e em colaborar com a instituição. Este compromisso dos pais pode ser visto através do apoio e participação dos mesmos na escola. Existe participação e integração dos pais dos dois turnos que se juntam para colaborar em quaisquer atividades que se apresentam desde as pedagógicas, em reuniões com apresentação de alunos até as comemorativas e festivas da escola.

Da mesma forma se pode observar que existe um contentamento unânime por parte dos professores, com o trabalho da direção e por estarem nesta escola. Realizam o trabalho docente com gosto e com muita responsabilidade.

A Escola EP19 atende alunos vindo de sua própria comunidade, o que possibilita o acompanhamento por parte dos pais e o trabalho de integração entre pais e professores e comunidade em geral.

Os alunos da EP 19 constituem-se parte de uma sociedade economicamente estável, filhos de trabalhadores, possibilitando aos mesmos a permanência na escola.

A escola conta com serviço de secretaria e portaria e apoio pedagógico como se pode verificar a seguir, segundo o informe, atual da escola:

La comunidad educativa se encuentra integrada por una Directora, Secretaria, un equipo de maestras que abarcan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Ingles, Plástica, Música, Ed. Física, una Bibliotecaria, Profesor Integrador, Orientador Social, Orientador Educacional, Maestro Recuperador, Inspectora. (MORÓN, 2008).

Os alunos do primeiro ao sexto ano são atendidos pelos maestros destinados para cada turma e participam, da mesma forma, de uma programação, conforme um horário pré-estabelecido, de atividades com os professores de educação física, inglês, música e expressão plástica, no qual há a possibilidade, neste espaço de tempo, para que os maestros possam se reunir e organizar o trabalho e os projetos educativos que realizam durante o período letivo.

A direção é escolhida por concurso pelas autoridades do distrito. O cargo de direção escolar não é eletivo e a diretora passa por uma prova de seleção para os docentes que se dispõem exercer o posto de direção. Depois das provas escritas, avaliação oral e dos antecedentes conseguem o cargo.

Nesta escola existe o trabalho de uma inspetora que está encarregada de supervisionar para que as tarefas educativas se dêem de maneira apropriada e dentro dos parâmetros desejáveis, no qual este elemento é, para a instituição, o elo entre a escola e a mantenedora.

As turmas são únicas no turno da tarde, com exceção do quarto ano que possui duas turmas, sabendo-se 1° A; 2° A; 3° A; 4° A; 4° B; 5° A; 6° perfazendo um total de vinte (20) e vinte e cinco (25) alunos por turma.

Os funcionários se mostram adaptados muito contentes com o trabalho e acreditam que por ser uma escola pequena não existem dificuldades no relacionamento entre todos mantendo uma relação de boa convivência.

Quanto à gestão democrática, a participação dos professores e funcionários nas decisões e assuntos da instituição se faz semanalmente uma hora depois do horário de trabalho. Existe comunicação, uma capacidade de diálogo intenso entre os docentes e demais funcionários, no qual todos demonstram muita vontade de colaborar e encontram-se predispostos para o trabalho coletivo.

A maior sensibilidade encontrada nesta escola é física e se refere à falta de um refeitório, pois a merenda é distribuída (copo com leite para todos), porém os alunos reclamam por este espaço, no qual possam sentir-se mais cômodos para a refeição.

2.2.2 Conhecendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental “João Belém”.

A Escola João Belém, fundada em 22 de maio de 1937, tendo escolhido como patrono o poeta e jornalista João Belém, iniciou suas atividades, em prédio alugado, situado na Avenida Rio Branco, em Santa Maria, município da região central do Estado do Rio Grande do Sul.

Em 1974, no mês de abril, a escola João Belém passou a funcionar no prédio próprio, construído pelo governo do estado, sito à Rua José do Patrocínio, número: 30, onde exerce suas atividades até hoje.

Atualmente, com aproximadamente, 500 alunos, 55 professores e 20 funcionários a escola se mantém e realiza o trabalho educativo na comunidade central de Santa Maria. Atende alunos vindos das mais diversas partes da cidade, pois está localizada próximo ao terminal de ônibus do Expresso Medianeira, o que facilita o acesso à escola pelos alunos dos mais diferentes pontos do município e com uma clientela bastante diversa. Procura realizar suas atividades dentro dos princípios morais e éticos, tendo a disciplina como guia. Suas normas são definidas pelo grande grupo no início do ano letivo e é a partir destas que se desenvolvem as relações na escola.

Para colaborar com o trabalho aos educandos a escola disponibiliza de segmentos de apoio pedagógico na orientação educacional e supervisão educacional, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca escolar, videoteca, mecanografia com duas máquinas de xérox, Conselho escolar, serviços de áudio-visual, secretaria e limpeza e conservação.

Atualmente está sob a direção da escola a professora Maria Helena Mezzomo que assumiu o cargo, até o final do ano de 2009, em função do afastamento, por aposentadoria, da Professora Carmem Appel. Ambas as professoras são consideradas pelo grupo como competentes, responsáveis e muito humanas.

A direção é escolhida pelo voto direto dos segmentos escolares: professores, alunos, funcionários e pais, conforme a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul, Lei 10576/95⁵ de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei 11.695/01 de 10 de dezembro de 2001.

Atende a todo ensino fundamental em três turnos, sendo, o turno da manhã, **primeiro ano 11, segunda série 21, terceira série 31, quarta série 41 e sextas séries (61/62/63)**, sétimas séries (71/72/73) e oitava séries (81/82/83) e no turno da tarde atende a Educação Infantil, **primeiro ano, turma (12), segunda série, turma (22), terceira série, turma(32), quarta série, turma (42) e quinta séries, turmas (51/52/53)** e ainda o noturno, no qual atende o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) inicial, primeira etapa e segunda etapa.

O espaço físico está constituído da seguinte forma: quatorze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de ciências e informática educativa, uma sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), sala do Serviço de Supervisão Educacional (SSE), uma sala de recursos, uma sala do clube de mães, uma sala de professores que funciona também como sala de reuniões e encontros juntamente com a sala de vídeo separada por uma porta de madeira e mais quatro salas, no qual estão dispostos os serviços de secretaria da escola, direção, vice-direção e Recursos Humanos (RH).

O grande problema físico enfrentado pela escola é a falta de espaço para Educação Física. A área de lazer é pequena e irregular, o que torna impossível a prática de esportes e exercícios físicos. Por isso, os professores e alunos precisam se descolar para as quadras do Parque Itaimbé, o que dificulta a motivação e o

⁵ RS, 2008-Todas as leis do estado do Rio Grande do Sul, podem ser acessadas nesta referência.

interesse dos alunos para a disciplina em questão. Tal fato tem preocupado a Comunidade Escolar que está tentando se mobilizar para achar uma solução viável para o problema, num esforço comum entre Direção, Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres buscam recursos para construção de uma quadra de esportes.

A escola vem procurando adaptar o Ensino Religioso disponibiliza aos alunos a disciplina de Relações Humanas visando atender às necessidades do aluno que busca espaço para debater questões éticas e morais da sociedade.

Sente-se a necessidade de maior participação da comunidade em busca dos seus interesses comuns. Por outro lado, ainda há carência de liderança para coordenar o processo de forma mais objetiva. Os segmentos de funcionários e pais são os que mais sofrem este problema. Ainda persiste a falta participação por parte dos funcionários, bem como espaço para discussão, desenvolvimento de habilidades e conhecimento sobre trabalho coletivo, da mesma forma por parte dos pais.

Nesta análise, depara-se com algumas sensibilidades que interferem na participação dos segmentos, tais como: conflitos culturais, no qual crenças, valores, hábitos, fazeres cotidianos entram em choque de idéias e ações num desconforto entre esperança e descrenças, sinais que demonstram o descrédito com as lideranças e governamentais marcadas pelo desmando, corrupção e incompetências administrativas que na maioria das vezes servem como desculpas para a desmotivação para as inovações.

De certa forma, tais problemas ainda interferem na participação de todos os segmentos no planejamento das ações pedagógicas o que condiciona a equipe diretiva ao ritmo dos participantes, tornando o processo de reflexão sobre a ação mais lento, exigindo um esforço maior da coordenação escolar que em muitos momentos não se encontra o aporte teórico adequado para trabalhar estas questões. O grupo é constantemente chamado a participar através de assembleias com a comunidade, seminário de estudos ou reuniões técnico-administrativas. Porém os assuntos tratados são analisados em função das necessidades imediatas do grupo, não podendo colocar em prática na sua totalidade e carecendo de maiores debates sobre as estruturas educacionais mais abrangentes.

O processo de ação – reflexão – ação é trabalhado de acordo com estas necessidades e destaca-se temática da avaliação do aluno, como algo bastante discutido, já que certas práticas meramente quantitativas, em alguns momentos já

estão sendo questionadas. Várias propostas estão em estudo, ou melhor dizendo nas pautas das reuniões, porém não traduzem em ações no cotidiano das práticas pedagógicas. Outro tema em debate é o currículo escolar, planos de estudo e de trabalho, no qual as discussões traduzem apenas para o cumprimento dos prazos de entrega dos mesmos, sem o aprofundamento teórico necessário para uma construção efetiva e de qualidade. O grupo tem dificuldade em assimilar a interdisciplinaridade, o que parece ser o grande entrave numa ação pedagógica diferenciada e que persiga esta intenção. Ainda percebe-se práticas individualistas e competitivas como um reflexo do modelo de gestão da empresa capitalista, refletidos permanentemente, na escola.

A recuperação paralela⁶ já vem acontecendo desde o ano de 1999 com avanços e retrocessos, bem como a progressão continuada e parcial⁷, previstos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96. A que se considerar que o grupo realiza na medida do possível, o que a lei sugere, mas que o caminho se faz longo até se chegar a uma escola realmente democrática.

A partir destas considerações iniciais parte-se, neste espaço, para discutir os demais capítulos com autores e falas dos entrevistados convidados para este importante debate.

⁶ RS, 2008. A chamada Recuperação Paralela oferece aulas presenciais e avaliações no processo, valorizando tudo aquilo que o aluno produz neste período. Esta recuperação é realizada durante todo o ano letivo, dentro do processo e/ou em períodos com aulas especiais no contra turno, com datas e horários agendados pela Equipe Pedagógica da Escola, ou ainda conforme a realidade da escola e RESOLUÇÃO N° **521/04**.

⁷ RS, 2008. Em relação à Progressão Continuada, percebe-se que esse procedimento utilizado pela escola, permite ao estudante avanços sucessivos e sem interrupções nas séries e ciclos. Esse recurso permite ainda que a escola desenvolva os currículos numa perspectiva contínua, sem estabelecer mecanismo de reprovação ou de retenção. Mais usada nas séries e anos iniciais. A progressão parcial será adotada nos 04 anos finais do Ensino Fundamental para o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até 02 disciplinas, incluindo-se nesse cômputo as disciplinas da série em que se encontra e aquelas em regime de progressão parcial.

3 CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO COMPARADA: ARGENTINA E BRASIL NA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

Iniciemos esta discussão pensando que os países em estudo estão situados num contexto global, no qual, todas as ações realizadas se relacionam e provocam conseqüências. Especificamente, para este recorte, faz-se um olhar para os países Latinos Americanos chamados, em desenvolvimento, no qual alguns aspectos precisam ser analisados, anteriormente, para um melhor entendimento da questão das políticas educacionais para a ampliação da obrigatoriedade da escolarização nos países em questão.

É mister ter a clareza que se trata de países capitalistas dependentes, no qual a ideologia neoliberal reduziu as obrigações estatais ao estado mínimo que cria um agravante para a educação nestes países: a regulação da política educacional, considerando que alguém precisa conduzir tal educação e, neste caso, quem o faz é o mercado, que por sua vez, é regulado por uma minoria capitalista com interesses claros e definidos de uma relação custo-benefício que seja vantajoso para ela.

Neste sentido a educação Latino Americana permanece com a função de atender as necessidades básicas do mercado de trabalho⁸, pois este necessita mais de técnicos, cada vez mais específicos do que um cidadão formado em ciências humanas que poderia se tornar um sujeito crítico e pensador destas e outras tantas questões que tornam os países e as pessoas cada vez mais subjugados pelo poder do capital.

⁸ LESSA, Sérgio. Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2007

Neste livro observa-se uma ampla discussão sobre o trabalho como, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. (p. 87). Bem como, do trabalho aqui relacionado, à educação que presta serviços aos interesses do capital, porém, que não produz “conteúdo material de riqueza”, que por sua vez, produz capital. O trabalho abstrato do educador que não transforma uma matéria-prima e que não se voltam sobre “objeto de trabalho”, produz mais-valia, porém não produz capital. “No caso do “mestre-escola”, ao término da aula o consumo desta já está plenamente realizado e dela nada mais resta”. (p. 104)

Sem recursos para atender suas necessidades básicas os países em questão se sujeitam as determinações do Banco Mundial, financiador de projetos aos países periféricos e a serviço de seus principais acionistas, ou seja, dos países que podem depositar neste banco e que propõem estratégicas restrições, para os países que precisam sacar dinheiro desta agencia financiadora.

Para reafirmar estas idéias busca-se em Cury:

Acuados, recuados, conformados ou resistentes, os Estados, na dependência de mercados financeiros e de financiamento internacional, privatizam patrimônios públicos, cortam gastos sociais e tentam restringir o âmbito dos direitos sociais. As conseqüências desagregadoras deste posicionamento político do Estado são visíveis por toda parte. (2006, p. 150)

Se a lógica capitalista é reduzir custo-benefício pode-se imaginar o que seriam tais restrições. Estas advertências nada mais significam que uma “venda casada”, no qual os países mais ricos vendem ou “emprestam” dólares com a condição de que os países devedores cumpram com determinadas obrigações. Tais obrigações se refletem especificamente em educação e programas sociais, infraestrutura, entre outros.

Busca-se neste contexto situar a questão educacional dos países que necessitam se sujeitar a estes acordos e mais, fazem parte do jogo do capital, no qual, buscam as grandes empresas capitalistas que tem por objetivo, reduzir custos e aumentar os lucros, para dar conta da questão educacional em seu território.

Situa-se, neste espaço, um dos acordos, em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, chamado de Conferência Mundial de (EPT) Educação Para Todos (JONTIEN, 2008), no qual os países em desenvolvimento se reuniram para acordar metas a serem cumpridas pela UNESCO.

A educação básica, amplamente discutida neste evento, é mais que uma finalidade em si mesma. Ela representa a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e precisa ser encarada pelos países como potencial para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e universalizar o acesso com equidade.

No Artigo quinto da Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia pode-se observar a intenção de ampliar os meios e o raio de ação da educação básica atendendo a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das

necessidades básicas de aprendizagem, em especial das crianças, neste recorte (JOMTIEN, 2008).

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, neste recorte compreendida pela faixa etária correspondente a crianças de (6) seis aos (12) doze anos proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola que atende a esta demanda.

A educação para a infância sendo universal, deve primar pela garantia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade.

Cabe analisar o registrado nos últimos quatro parágrafos como uma incoerência, uma ilusão, uma proposta impossível de ser realizada visto que estas intenções fictícias realmente não fazem parte da pauta do mercado que regula a educação, atualmente, dos países capitalistas.

Outro elemento a se considerar é que a ampliação da obrigatoriedade na educação básica faz com que os alunos permaneçam mais tempo na escola fortalecendo a idéia inicial de uma função da escola como reprodutora do sistema e a serviço deste.

No Brasil, por exemplo, apesar de apresentar como proposta ao atendimento desta determinação, a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, faz-se necessário considerar que o país não dispunha de recursos financeiros para tornar obrigatória a pré-escola (primeira infância), pois os custos seriam enormes em infraestrutura para dar conta de organizar, equipar e manter pelo menos, uma sala por escola que atendesse as necessidades desta faixa etária. Da mesma forma, seria impossível dar conta da formação deste profissional.

Destarte, foi pensado numa medida que pudesse atender a determinação e ao mesmo tempo não causasse danos no sistema financeiro interno do país. No segundo tempo do jogo, em 2005, o país para tentar resolver as duas questões, aumenta-se um ano no Ensino Fundamental que já era obrigatório e resolve-se o problema com os organismos internacionais atendendo assim esta obrigação fazendo o dever de casa a contento destes.

É claro que ao resolver este problema o país gera um outro enorme problema para as escolas e para os professores darem conta. Como atender a esta nova

demanda de crianças que chegam as escolas aos seis anos e que necessitam serem tratadas de acordo com o seu processo de construção do conhecimento com os mesmos professores que a escola já dispunha, sem formação adequada para esta demanda, numa escola falida de recursos físicos, didáticos e humanos? Bem, para os gestores de plantão a resposta é óbvia. Isto, depois e com o tempo, se organiza. O que não pode é o país ficar devendo respostas aos acordos firmados com os financiadores. O tema de como a escola pode gerenciar a ampliação e a questão da formação deste profissional discutir-se-á em outro capítulo desta dissertação.

Há que se considerar que a América Latina, como um todo, esteve pensando por, pelo menos, uma década antes da reforma dos 90 possibilidades de construção de um projeto coletivo, no qual os países envolvidos foram marcando importantes pontos a serem pensados, bem como aportando experiências significativas vivenciadas nos países envolvidos no sentido de repensar as políticas públicas sobre a educação na região.

Segundo Fernández Lamarra (2002) os ministros da educação e planificação econômica de diversos países da América Latina se reuniram no México para em meados de 1980 definirem o (PPE) Projeto Principal de Educação que seguiria de 1981 a 2000, considerado uma política visionária de reconstrução educacional que trouxe por objetivos principais: assegurar a escolarização das crianças em idade escolar e oferecer uma educação geral mínima de oito a dez anos antes de 1999; erradicar o analfabetismo antes do final do século e ampliar os serviços de educação para os adultos; melhorar a qualidade e a eficiência através das reformas necessárias para tanto.

Dando continuidade a esta discussão, traz-se que a Argentina que avança em termos de educação para atender o PPE. Numa proposta ambiciosa, como bem coloca, Fernández Lamarra (2002) conhecida como a convocatória por Lei n. 23114 de setembro de 1984, cria-se o Congresso Pedagógico, considerado um marco na participação social do país que se desenvolveu desde o ano de 1985 até 1988. Considerado um ponto chave no diagnóstico do sistema argentino para educação, o Congresso Pedagógico teve como características básicas a expressão das expectativas e demandas, bem como a projeção de políticas superadoras através de uma ampla discussão considerado como uma expressão fantástica de participação e que contribuiu para a democratização no país. Tal discussão massiva aportou

considerações fundamentais para a elaboração da Ley Federal de Educación, sancionada em 1993.

Neste sentido, cabe agregar que, quando se apresenta à determinação internacional a Argentina já vinha realizando esta discussão e prontamente colocou em prática, tendo hoje quinze anos de ampliação da obrigatoriedade da escolarização, prevista por lei e em vigor para todas as escolas desde a classe de cinco anos (último ano da educação inicial) até o ensino médio.

Voltando o olhar para a questão das determinações internacionais faz-se necessário pensar que, adaptar a educação nos países, mediante orientações previstas e determinadas pelo acordo de Jomtien podem ser encaradas como uma forma de manter a educação e os cidadãos, dos países em questão, sob controle e que o sistema sinta-se sem ameaças.

Pode-se observar esta preocupação quando, foi necessário um novo acordo para os países da América Latina, Caribe e América do Norte ao avaliar o progresso na concretização dos objetivos, visto que alguns ainda não estavam cumprindo com as metas estabelecidas em Jomtien.

Traz-se, neste espaço, do Marco de Ação de Dakar, no ano de 2000 (UNESCO, 2009) que buscou reforçar o compromisso assumido em 1990, oportunizando aos países participantes, um maior prazo para atender o compromisso assumido com os organismos internacionais.

O acordo de Dakar (UNESCO, 2009) traz entre seus doze objetivos a definição de seis novas metas, no qual considera, a princípio, que todo cidadão tem direito a educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem reforçando o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015.

Da mesma forma, pode-se observar, mediante outros documentos de análise que fazem refletir estas questões: Trata-se do Relatório de Monitoramento da EPT Brasil 2008. Educação para todos em 2015. Alcançaremos esta Meta? (UNESCO, 2008)

Este documento menciona que existem países com um índice elevado e que estão próximos de atingir a meta de Dakar. Para a UNESCO:

O Brasil está perto de atingir o objetivo de universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência na 5ª série, está sua pior situação: entre

os 129 países avaliados no *Relatório de Monitoramento Global*, o Brasil ocupa a 93ª posição. Além disso, encontra-se em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gêneros nos ensinos fundamental e médio. (UNESCO, 2009, p. 12)

O Brasil é um país continente e as desigualdades regionais são evidentes em todas as etapas educacionais, porém no Ensino Fundamental, foco deste estudo, não se faz marcantes e determinantes tais desigualdades devido à questão de que a maioria destas crianças está sendo atendida em função da obrigatoriedade desta etapa educativa.

A situação da Argentina é bem mais privilegiada em 27ª posição junto ao Chile em 37ª, ambos os países próximos do atendimento das metas determinadas pelo acordo. Na verdade a Argentina já alcançou as metas no ano de 2005.

Há que se considerar que a atual situação dos países em desenvolvimento na América Latina é pouco confortável, pois os mesmos dispõem de limitada liberdade e autonomia para resolver os problemas que são próprios e particulares de cada nação.

Pergunta-se: No contexto em que se vive, é possível atender esta demanda? Creio que é urgente que os países em desenvolvimento criem mecanismos de defesa ao determinismo que se mantém e bloqueia qualquer forma de crescimento e desenvolvimento dos países e conseqüentemente da população, da massa que continua excluída e distante de seus interesses e dos direitos sociais.

Em conformidade com este pensamento Cury menciona que:

Não há mais dúvidas de como a arrogância do capital especulativo anda tratando dos direitos sociais arduamente conquistados inclusive pela perda de muitas crenças na fatalidade determinística de projetos sociais pela queda de muros que se fecharam para a “democracia como valor universal”. A arrogância do capital se faz arrojada a ponto de querer exibir-se como ponto final da história. (CURY, 2006, p. 150)

Há que se pensar em utopias reformistas para tentar salvaguardar valores como dignidade, justiça, igualdade, colaboração mútua, comprometimento e seriedade devem fazer parte da agenda e das pautas de trabalho dos representantes governamentais de cada país. Não basta assinar acordos, promover acesso se a qualidade não pode ser garantida. Não basta mais se curvar aos designo da mão, outrora invisível e hoje perfeitamente visível. Há que se pensar nos sujeitos sociais como atores dinâmicos deste processo democrático e que as

políticas públicas para a educação pensadas a sua revelia não cabem mais, neste momento histórico.

Sabe-se que para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Estes elementos só podem ser considerados se cada país puder ter autonomia política e administrativa para responder as suas reais demandas e não para continuar mantendo um sistema falido e em pleno processo de aposentadoria, pois as crises vividas pela população mundial traduzem o aniquilamento do sistema capitalista no qual, para uma crise, precisamente, foram buscadas saídas que potencializaram novas crises até chegarmos à situação atual em que não se pode mais fechar os olhos de que o colapso burguês é um fato e precisa ser considerado⁹. Neste sentido, percebe-se que as palavras de Marx; Engels (2006) continuam vivas e pertinentes para o momento atual, no qual a própria burguesia no há forjado solamente las armas que deben darle muerte; há producido tambien los hombres que empuñaron esas armas: los obreros modernos, los *proletários*. (MARX e ENGELS, 2006, p. 21)

Percebe-se, desta forma que para um novo pensar e um novo construir de consciências, faz-se necessário uma nova postura cidadã, na qual, espera-se por via, também da educação, possa responder aos problemas que a contemporaneidade apresenta.

Destarte, se observarmos o que diz o Relatório de monitoramento da EPT no Brasil quando traz como possíveis saídas à busca por novos financiamentos, endividando cada vez mais os países e reforçando o sistema:

Parte-se do pressuposto de que é possível promover, simultaneamente, o aumento da escolarização, além de maior equidade e qualidade da educação, por meio da coordenação de medidas de caráter geral e específico, que sejam objeto de **financiamento adequado** e englobem os seis objetivos de EPT. Para tanto, as políticas de educação devem focalizar-se na inclusão, alfabetização, qualidade, desenvolvimento das capacidades e **financiamento**. Além disso, afirma-se a necessidade de que a estrutura internacional do movimento em favor da EPT se torne cada vez mais eficaz. (UNESCO, 2008), grifo meu.

⁹ Ver mais sobre as idéias supra-citadas no Manifiesto Del Partido Comunista, Buenos Aires, 2006, (p. 19-21).

Faz-se necessário considerar que os acordos mantidos e a legislação correspondente em cada país acenam para uma possível abertura e democratização que, neste caso, é insustentável se continuar o sistema capitalista regulando o processo de desenvolvimento dos países em questão, porém é uma oportunidade que não pode ser dispensada para um repensar e reconstruir políticas públicas para a educação em gestão democrática da educação e conseqüentemente das práticas pedagógicas que as escolas para a transformação, precisam considerar, para que possa, um dia, se chegar à emancipação dos povos.

Faz-se necessário lembrar, como aborda Del Pécio, (2000) que a própria burguesia por volta do século XV, início provável do processo de globalização, também se oportunizou de momentos como estes de abertura e participação, para depor o sistema monárquico-feudal, quando transcende os muros dos burgos para impor sua cosmovisão para toda a nascente sociedade e se constituir forte a ponto de se naturalizar e sobreviver por séculos.

Dando continuidade a esta discussão, procurou-se desenvolver alternativas que poderiam orientar o pensamento na busca de respostas ao problema do estudo comparativo, no qual, se buscou compreender a possibilidade de legitimidade¹⁰ no novo currículo proposto pela reforma dos anos noventa, no que diz respeito à obrigatoriedade de ampliação da escolaridade, que possam estar incidindo em práticas pedagógicas escolares inovadoras, nos países em questão.

Quando se traz a tona às reformas educativas pondera-se que as mesmas se originaram, segundo Tenti e Tedesco:

Por una doble demanda: por un lado las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro las demandas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a democracia y al Estado de Derecho. (2001, p. 6)

Tais reformas educativas trouxeram impactos no processo de transformação educativa das últimas décadas, nos países envolvidos. Impactos estes relacionados,

¹⁰ Legitimação, aqui entendida sobre a ótica de Del Pécio, Enrique em La condición Social. Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío, 2006, p. 101 como “aquele processo de explicación no lógica de instituciones y conductas, adjudiciando categoría normativa a sus imperativos”, ou seja, que tais explicações legitimantes caminham por uma linha de pensamento mais complexa nas quais, estas acenam para o âmbito das crenças, que tem haver com condutas cotidianas, costumes, tradição, vislumbrando, não somente, ao pensamento contemplado pela ciência.

neste recorte, a qualidade de educação. Pode-se destacar a ampliação de oportunidades de educação básica das populações. A expansão da obrigatoriedade para o acesso fez com que os países e seus sistemas educativos pensassem em melhoras significativas da cobertura que beneficiou a parte excluída da população. Esta ampliação significou uma expressiva oportunidade de escolarização e aprendizagens para esta camada da sociedade. Porém esta incorporação massiva de novos setores sociais provocou desafios significativos no que tange a qualidade da oferta pedagógica (TENTI; TEDESCO, 2001). Oferta esta que criou condições de produção e circulação de saberes, mas que ainda não se efetivam mediante aos esforços empreendidos para tanto.

A seguir traz-se um breve histórico da situação da obrigatoriedade de escolarização frente às reformas educacionais em ambos os países em estudo para se compreender melhor a atual conjuntura de Brasil e Argentina para a educação.

Primeiramente passa-se a descrever o contexto histórico da questão da ampliação da obrigatoriedade no Brasil.

3.1 O contexto legal e histórico da educação no Brasil

Analisando historicamente a necessidade da escolarização básica da população pode-se observar que esta forma parte de nossas vidas e as discussões vêm sendo feita desde Martín Lutero (1517) que toma a educação como uma questão de políticas públicas, quando em seus escritos discute a temática educacional como um dever do Estado. Lutero defendia e estimulava a alfabetização das massas populares, pois com ela os fiéis poderiam ter acesso às Sagradas Escrituras sem intermediários para traduzi-la.

A trajetória de implantar uma educação obrigatória originou-se na idéia de educar a todos o que, a princípio, compunha um ideal que com o passar do tempo foi sendo reconhecida como obrigação até chegar a ser um direito de todo cidadão.

Posterior a este fato tem-se que nos Estados Unidos (colônia de Massachusetts) foi, em 1647, sancionada a primeira Lei garantindo educação elementar a todos (ARANHA, 1989). Tal colocação demonstra que ao longo dos

tempos a educação se fez presente nas discussões e é fruto de novos olhares no decorrer da história.

No séc. XVIII, a obra célebre de Rousseau (1762), Emílio, considerado o primeiro tratado sobre a filosofia da educação no mundo ocidental, já se questionava e procurava trazer à tona a necessidade de uma educação para as massas pensando a educação como meio de construir um homem pleno e feliz enquanto apresentava alguns conselhos de como se deve educar uma criança. (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Desta forma a educação obrigatória foi ao longo do tempo se impondo, mesmo com resistência de grupos conservadores e até mesmo pela classe popular devido à perda dos benefícios que o trabalho infantil trazia para as famílias, se tornando pouco atrativa as discussões sobre a obrigatoriedade.

As dúvidas, incertezas e contradições sobre a obrigatoriedade da escolarização básica atravessaram os séculos e se mantiveram presentes, se fazendo reforçadas no último relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), no qual apresenta um assustador índice mundial de setenta e sete (77) milhões de crianças ainda permanecem fora da escola apesar da intensa mobilização para a universalização do Ensino Primário (UNESCO, 2008).

No Brasil, a garantia da escolarização para a população deu-se apenas, a partir da década de 30 instituída mediante diferentes idéias. Por um lado se via a escola como um instrumento de redução das desigualdades sociais e por outro lado, se necessitava a adequação do cidadão para desempenhar as funções que a sociedade capitalista, do momento, exigia frente aos processos de industrialização e urbanização.

Na Reforma Francisco Campos em 1931 (ARANHA, 1989), a preocupação era o Ensino Secundário, o ensino era organizado em dois ciclos: Um fundamental com cinco anos de duração e outro Complementar com dois anos de preparação para o Ensino superior. Uma educação elitista, num sistema rígido e com avaliações impostas. Obtivemos alguns avanços e dentre eles destaca-se a criação do CNE (Conselho Nacional de Educação).

A constituição Federal de 1934 tornou a educação obrigatória e gratuita para o acesso a todos, no Brasil, constituída, inicialmente, de cinco anos para o Ensino Primário e quatro anos para o Ginásial.

A Lei Orgânica do Ensino secundário, mais conhecida como a “Reforma Capanema” acentua mais uma vez a preocupação do governo no Ensino Secundário, bem como o descuido com o Ensino Primário, hoje, Ensino Fundamental. Neste momento o Brasil e o mundo viviam sob o sinal do econômico e necessitava formar mão-de-obra qualificada para o trabalho técnico e profissional, exigido pela indústria. Trazia em sua organização o Ensino Médio, dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, ginasial com a duração de quatro anos e o segundo ciclo colegial de três anos, no qual o currículo era dividido em: clássico (valorização da cultura geral) e científico (enciclopedista). Este período a educação brasileira foi marcada por exames rígidos, seletivos e antidemocráticos. Uma das importantes contribuições da Lei Orgânica para a educação foi à regulamentação do curso de formação de professores, porém com o passar do tempo as escolas normais se tornaram um reduto de moças de classe média e voltada para uma profissão feminina.

No período de (1930 a 1940) a expansão da escolarização foi ampliada, podendo-se observar o desenvolvimento do Ensino Primário e secundário. Neste período foi lançado no Brasil (1932) o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” pensado em defesa da escola pública, no qual, estava explícito a intenção de unidade e continuidade para a educação do país e para tanto propôs um plano de reconstrução educacional. (SAVIANI, 2005)

Neste período, em contraponto, a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita no texto da Constituição de 1937 sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. (ROMANELLI, 1991)

Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo Otaíza Romanelli, faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, entre “numa espécie de hibernação” (1991, p. 153).

Pode-se observar que a Constituição de 1946 refletiu o processo de democratização do país, num período longo e tumultuado de discussões entre os escolanovistas e as críticas a descentralização do ensino e a Igreja. “O que os católicos criticavam era o tema da laicidade do ensino” (ARANHA, 1989, p. 310). Naquela época, surgiu outro Manifesto dos Educadores, os pioneiros da Educação (1959) que enfatizava as questões de política educacional para o país.

Na República Populista (1945 a 1964) houve marcas de um processo acelerado com a instalação de empresas multinacionais, os governos eleitos pelo povo e o retorno ao Estado de direito e aproximadamente “50% da população ainda em idade escolar se encontrava fora da escola” (ARANHA, 1989, p.311).

Em 1951, o número de escolas Primárias dobrou e a secundária quadruplicou no país. Estas centravam-se nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. A Reforma Capanema permaneceu em vigor até a promulgação da Lei 4024/61.

Quando a Lei nº. 4024/61 foi promulgada, já estava defasada, pois um país que até então se mantinha predominantemente agrícola, naquele momento passava a ter uma exigência diferente decorrente da industrialização. A Lei 4024/61 permaneceu com a mesma estrutura das Leis Orgânicas (1934), porém com a vantagem da equivalência dos cursos o que colaborou com a mobilidade dos estudantes com a Constituição de 1934. Neste momento, houve a criação do CFE (Conselho Federal de Educação) e CEE (Conselho Estadual de Educação), bem como, o Ensino Secundário, o que o tornou menos enciclopédico permitindo a pluralidade de currículos foram algumas das considerações da lei 4024/61.(BRASIL, 2008c)

Em 1964 os brasileiros viveram um momento delicado na história do Brasil, chamado como os “anos de chumbo” do país. Foram vinte anos de medo, arbitrariedades e ausência de estado de direito. Foi um período desastroso para a cultura e para a educação: houve arrocho salarial, êxodo rural, os brasileiros perderam o poder de participação e crítica. O Golpe e a ditadura desestruturaram o país, desativando os movimentos de conscientização popular¹¹ e enriquecimento cultural na conscientização do povo, acusando-os de subversivos, penalizando seus líderes. A repressão, a tortura e as mortes, desaparecimentos e suicídios eram fatos que aconteceram freqüentemente nos anos 1968. Naquele tempo era arriscado se

¹¹ Aranha, 1989. Intelectuais que lutavam por uma LDB mais democrática.

opor ao regime. Criou-se, por esta razão uma legião de apáticos, acríticos e desumanos cidadãos brasileiros.

No governo militar¹², também as inovações educacionais de renovação do Ensino Público, o ideário escolanovistas, os ginásios e colégios vocacionais foram extintos em 1970. Os reflexos da ditadura na educação foram preocupantes, no qual organizações como UNE (União Nacional de Estudantes) eram consideradas subversivas para evitar a representação nacional. Apenas os DA (Diretórios Acadêmicos) dos cursos podiam se manifestar porque representavam pouca força política, assim como o DCE (Diretório Central de Estudantes). Naquela época estudante era para estudar e trabalhador era para trabalhar. Havia um controle dos Grêmios Estudantis, transformados em Centros Cívicos. O DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social) controlava a participação de pessoas em projetos, fichava os comunistas e aos poucos ia anulando o povo da participação.

Em todas as modalidades de ensino foram introduzidas orientações com professores de Educação Moral e Cívica, no Ensino secundário organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

A UNE continuou agindo clandestinamente, quando em 1968, num Congresso em São Paulo foram presos e interrogados novecentos (900) estudantes. O movimento estudantil reivindicava a reforma universitária.

Em 1969 houve a proibição de se falar em política nas escolas. Professores e alunos foram proibidos de discutir política na sala de aula. Instalou-se o terrorismo nas universidades, aposentaram uns, demitiram outros professores e outros ainda se calavam com medo da censura e da delação.

Neste momento histórico foi criado o vestibular classificatório (Romanelli 1991) que só poderiam estudar o número de candidatos que condiziam as vagas, com esta medida a impossibilidade de continuar os estudos transformava a realidade brasileira em cidadãos apáticos e sem participação.

Diante de tanta barbaridade e, por não mais ser atendida em suas reivindicações, a Igreja Católica e o Papa João XXIII, tomam outra posição fazendo com que os movimentos religiosos, da época, atuassem criticamente junto a

¹² Saviani, 2005. Um momento em que exigia adequações, que implicavam mudanças na legislação educacional, mas o golpe visava dentre outras questões garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

comunidade desenvolvendo programas de conscientização, ao lado de comunistas e socialistas voltados para a construção de um novo país.

A reforma tecnicista e o acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development), no qual o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantar a reforma, neste período trouxe para a educação brasileira o modelo empresarial, no qual, a intenção era adequar, definitivamente, a sociedade ao modelo de sociedade industrial. A proposta da reforma era a burocratização do ensino, desconhecimento do processo pedagógico e que o professor se transformasse num simples tarefeiro. Assim, a educação se manteve cada vez mais atrelada ao setor econômico.

Também, neste período foi imposta a Lei nº. 5692/71 que reformulou o ensino transformando em Ensino de 1º e 2º graus. O 1º grau, com oito anos de duração, obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos e com início previsto aos sete anos de idade e o 2º grau, com três anos de duração, não obrigatórios.

Neste espaço cabe acrescentar que esta reforma não somente foi um fracasso como gerou perdas inestimáveis a sociedade brasileira. A própria obrigatoriedade dos oito anos se tornou “letra morta” como bem coloca Aranha, (1989), pois os recursos materiais e humanos eram insuficientes para dar conta deste processo, bem como a educação como um todo permanecia dual, fortalecendo as estruturas de poder.

Na Constituição de 1988 teve sua denominação Ensino de 1º e 2º Graus novamente alterada para Ensino Fundamental, da Educação Básica, oferecido predominantemente pelo Estado. No texto desta constituição que Cury, (2005) ressalta a educação como primeiro dos direitos sociais, civil e político e do dever do Estado.

Percebe-se um crescimento do acesso ao ensino Fundamental, no Brasil, no período de 1975 a 1985, porém da mesma forma houve um crescimento, lento na conclusão do curso, relacionado à permanência de processos de exclusão no sistema escolar.

Faz-se pertinente considerar que o maior crescimento do acesso se deu a partir de 1997, com a Lei do (FUNDEF) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, substituído pelo (FUNDEB) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que traz o compromisso do país na distribuição de

recursos vinculados a educação, no qual a destinação do investimento se dá pelo número de alunos conforme o censo escolar do ano anterior (BRASIL, 2008e).

Segundo Oliveira e Adrião (2002) observa-se que o aumento na oferta de vagas na época da ditadura militar, sem a necessária contrapartida orçamentária teria sido a causa da precariedade da educação básica que hoje se vive. Tal aumento se efetivou pela expansão da rede física das escolas, bem como na sua organização, quando extinguiram os exames de admissão e na implantação dos oito anos de escolaridade obrigatória proposta pela Lei nº. 5692/71.

Outro fato que seria necessário considerar perpassa à democratização do acesso, que não garante a qualidade e, por conseguinte, o prestígio da escola pública. Aqui cabe ressaltar que a qualidade em educação pode ser entendida como consequência de investimentos que possam a garantir, no qual, os valores aplicados possam representar a carência e a necessidade do cidadão. Qualidade no sentido de expressar acréscimos quantitativos (insumos) para resgatar esta imensa dívida social do governo para com o povo brasileiro.

Esta qualidade desejada entra em choque com as práticas escolares que se distanciam, literalmente do determinado no Capítulo II, Seção III e no artigo. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que aborda os objetivos do Ensino Fundamental.

A formação básica do cidadão, entendida como resultante do desenvolvimento de capacidades de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2008).

Mais recentemente, com a Lei nº. 11.114/2005 estabeleceu-se o Ensino Fundamental obrigatório a partir dos seis (6) anos de idade e para complementar surge a Lei nº. 11.274/2006 com a ampliação da duração para nove (9), no qual, os sistemas de ensino tem o prazo até 2010 para a adaptação a nova orientação legal e determinação prevista no acordo da Educação para Todos, de Jomtien, na Tailândia em 1990.

O atual governo na intenção de implementar as determinações dos organismos internacionais apresenta ao país a proposta de ampliação da

obrigatoriedade com o intuito de que, tais transformações sejam significativas na estrutura das escolas, bem como, na reorganização de tempos e espaços escolares, formas de ensinar, aprender, avaliar, preparar e ampliar o currículo, respeitando a singularidade do desenvolvimento humano traz à sociedade brasileira uma proposta de ampliação do ensino fundamental com a duração de nove anos.

A implantação desta proposta, no Brasil, se deu pelo fato de muitas das crianças com seis anos já estarem freqüentando a educação infantil, as classes de alfabetização e o Ensino Fundamental. Outro fator se dá pelos resultados superiores de avanço em relação àquelas crianças que entram na escola, somente aos sete anos, conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- (SAEB 2003). A Resolução CNE/CEB nº. 03/05, de 03 de agosto de 2005, fixa como condição de ingresso (matrícula) que a criança tenha seis (6) anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso. Por todas estas razões esta medida não pode ser considerada meramente administrativa. Neste sentido cabe a escola efetivar a referida lei e com seus poucos recursos dar atenção ao processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, conhecendo-as e respeitando-as em suas características etárias.

Para atender esta demanda o governo brasileiro propõe com a Lei nº. 11.274/06 à inclusão das crianças de seis anos de idade na escola, pois acredita reafirmar a implantação “da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças.” (BRASIL, 2006). Segundo o governo esta é uma oferta oferecida especialmente para as crianças pertencentes às classes populares, uma vez que as crianças, das classes média e alta já se encontram incorporadas no sistema de ensino (pré-escola e Ensino Fundamental).

Neste aspecto é importante considerar que tipo de escola se tem a espera destas crianças agora estudantes amparadas por lei? Existe uma formação pedagógica de professores para a infância? Os professores conhecem a intencionalidade da legislação? A comunidade escolar foi ouvida?

Um ponto negativo é que sabe-se que um maior tempo na escola não garante aprendizagem, mas a qualidade deste tempo na escola pode colaborar para uma aprendizagem significativa e mais prazerosa. Como? Se a escola pública não tem recursos humanos nem para atender a demanda existente.

Como já se pode observar, no início deste capítulo as políticas públicas para a educação vêm de cima para baixo e os professores sem preparo, mal possuem o

tempo ao planejamento da prática pedagógica, a formação continuada e nem mesmo à melhoria na carreira. Vêm-se desorientados com tantas atribuições. Isto tudo sem falar no ambiente das escolas, carente de recursos físicos, didáticos, pedagógicos e espaços apropriados para nova demanda. O círculo vicioso de descaso com as necessidades e problemas enfrentados pela escola persiste ao longo da história da educação brasileira e justificam as carências com o modelo de estado vigente.

Por outro lado, menciona-se como ponto positivo, que é uma boa oportunidade de rever currículos e práticas pedagógicas de todo o ensino fundamental repensando uma proposta curricular que atenda as características, potencialidades e necessidades específicas da criança neste período. Porém não se trata aqui de reunir conteúdos de duas ou mais etapas, mas sim construir uma proposta pedagógica coerente com a especificidade da infância, pois “se o currículo comum da escolaridade obrigatória não tem como primeira função ser propedêuticos para níveis educativos superiores, daí se deduz conseqüências sobre as formas de organizar a cultura curricular e o método de ensiná-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.185).

Um ponto importante para observar seria que em alguns momentos as políticas sociais e educacionais podem ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais. Porém, o estabelecimento de políticas educacionais, apóia-se no processo de consulta às bases que, além de trazer subsídios para o planejamento, confere certo grau de legitimidade às decisões. Tais questões acabam caindo no lugar comum de consulta, patrocinada pelos grupos de poder, responsáveis pelo estabelecimento da política que promovem e até patrocinam os processos de consulta, determinando quando, como e onde as bases serão ouvidas.

Pensa-se até que ponto tais vozes foram incorporadas nos documentos, nos discursos e nas iniciativas oficiais? Também até que ponto pode ser considerado um argumento válido e bom? Para quem? Quem são os escolhidos? Para quem servem? Existem condições para a aplicabilidade efetiva? E o mais crítico: para atingir a quais metas e a serviço de quem?

No Brasil, para tentar dar conta desta determinação legal a comunidade escolar procurou realizar um pacto entre família, estado e escola, com respeito à

obrigatoriedade da educação, que se faz presente e se pode observar nas palavras das professoras entrevistadas.

Professor B5 traz, com muita propriedade, como as escolas do Brasil estão atuando com a questão da obrigatoriedade, quando diz: **“O aluno pela nova lei, deve ter uma vida regular na escola, não mais é permitido que os pais matriculem seus filhos e estes sem justificativas, fiquem faltando.** Aqui é obrigado mesmo, temos a ficha (FICAI) Ficha Cadastral do aluno Infrequente, que é preenchida na escola a cada vez que o aluno tem um número “X” de faltas consecutivas, não recordo bem se são cinco ou dez faltas consecutivas. Depois de entrar em contato com a família por telefone e até por carta, a escola encaminha do setor de orientação educacional para o Conselho Tutelar e dali à Promotoria e o Juizado de Menores, caso a família não traga o aluno para a escola novamente e a família é responsabilizada, penalizada”.

E reafirmada pelas palavras do Professor B1 quando acrescenta: **“Aqui se o aluno falta às aulas a gente vai atrás!** A partir da matrícula do aluno, na escola a família se responsabiliza perante a justiça pela frequência e a escola. Mas, caso a família não faça sua parte, a escola preenche a FICAI e manda para o Conselho Tutelar que aciona a família e faz a criança voltar estudar! Isto é para ser em todas as escolas”.

O fato é que mesmo com a obrigatoriedade, a garantia ao acesso, permanência e sucesso na escola, previsto por lei, o cidadão brasileiro, encontra-se distante da qualidade prevista nesta mesma lei, pois as práticas tradicionais escolares persistem para reduzir a permanência das crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. Esta constatação dá-se pelo fato de que os estabelecimentos de ensino, mesmo diante da abertura legal da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9394/96 quanto à reclassificação de alunos, avaliação, ciclos e recuperação continuada ainda se faz distante, nas práticas tradicionais realizadas nas escolas públicas, no qual, se pode atribuir estas colocações mesmo com a autonomia oferecida a escola para decidir seu Projeto Político Pedagógico(PPP) talvez, pelo desconhecimento das novas tendências educacionais ou até mesmo por falta de discussão sobre estes assuntos, no ambiente da escola, nos espaços reservados dos cursos de formação continuada e permanente de professores da rede pública de ensino no país.

Os dados da UNESCO (2008), como já se observou anteriormente, demonstram que hoje o Brasil precisa percorrer um longo caminho para alcançar as intenções definidas no Programa Educação para Todos, pois está na 72ª posição no ranking dos países da América Latina e Caribe na obtenção das metas. Este Programa é mais um compromisso definido por vários países em desenvolvimento na Conferência Mundial de Educação, em Dakar, no ano de 2000 que apresenta as seis metas que devem ser atingidas, para a educação, até o ano de 2015.

Para se poder pensar numa renovação curricular que contemple o determinado na LDB nº. 9394/96, que atenda a criança em seus múltiplos aspectos, que traduza a realidade, que seja crítica, que trabalhe para a autonomia do cidadão desde a infância seria importante considerar o elemento humano professor e sua formação continuada como legitimadores ou não de propostas inovadoras de obrigatoriedade da escolarização aos seis (6) anos de idade para que se possa pensar em promover práticas escolares que atendam a esta concepção de sujeito apresentado como ideal pela legislação brasileira.

Este novo paradigma emergente com bases e raízes fixadas na antropologia, no social, no psicossocial, no cultural, no humano do cidadão do nosso tempo, sugerido pela LDB nº. 9394/96, precisa contar com o professor na sua implementação e legitimação. Este novo professor poderá conseguir fazer com que seu aluno aprenda na prática cotidiana de sala de aula as lições de crítica, participação, saber ouvir, se expressar, fundamentar suas idéias, permitindo ao sujeito, por meio de suas aprendizagens, as normas e os valores sociais, arquivados em um currículo pensado e agido para a finalidade de emancipar, como acreditava Freire (1996) em uma educação, como sinalizava (ROUSSEAU, 1762) para extrair do aluno o seu melhor.

E mais ainda, que nestas novas determinações curriculares os alunos possam vivenciar momentos de discussão coletiva, problematização dos saberes, buscando alternativas possíveis para a resolução das sensibilidades ensaiando, na escola, a participação e a democracia desejadas na sociedade contemporânea.

3.2 O contexto legal e histórico da educação na Argentina.

A história e a trajetória da reforma educativa na Argentina voltada para aos valores democráticos se inicia convencionalmente na década de 80 com a implementação das discussões realizadas no Congresso Pedagógico, anteriormente discutido. Porém, há quinze anos atrás com o fim da ditadura militar e com a Ley Federal nº. 24. 195/93 é que esta tentativa se deu de fato. Antes deste fato não houve significativas reformulações na educação deste país. Este documento legal substituiu a antiga Ley nº. 1420, do ano de 1884, chamada “Ley de Educación Común” (Fernández Lamarra, 2003, p. 28), no qual, a estrutura do sistema de ensino da Argentina manteve-se, por longos anos, à mesma: Sete anos de duração para a educação primária e cinco anos para a educação secundária.

Além do Congresso Pedagógico considerado a chave para a transformação, inclusive na legislação, pode-se definir outro elemento desencadeador de significativas mudanças. Trata-se do acordo de Jomtien, na Tailândia, EPT em 1990 que não pode deixar de ser considerado por ter fortalecido o Projeto Principal de educação iniciado nos anos 80, na Argentina. A que se considerar que programas e projetos de inovações e mudanças sugeridas pela reforma dos anos noventa, no qual a ampliação da jornada escolar, bem como o fortalecimento da educação inicial foram medidas incorporadas pelo país para atender as determinações internacionais (GAJARDO, 1999).

Outro elemento a se analisar trata-se das diversas ditaduras pelas quais passou e sofreu o povo argentino na busca pela democracia. Foram seis ditaduras, todas elas nos moldes de autoritarismo e intervenção militar, inclusive no setor educacional. O terror vivenciado pelos argentinos e o estado de guerra que viveram marcaram a história e a cultura deste povo. Talvez seja este espírito de luta e as tantas experiências traumáticas vivenciadas que transformou o povo argentino em guerreiro, que reivindica seus direitos, nas ruas com manifestações constantes, em movimentos sociais organizados.

Pode-se observar que a Argentina no período pós-ditadura, Peronismo (1946/1955) como aborda Fernández Lamarra:

[...] se desarrolló una política de fuerte expansión del sistema educativo em todos sus niveles... La enseñanza primaria, la media y la universitaria

registraron tasas muy altas de escolarización y de incremento de sus matrículas, quizás las mayores de la historia de la educación argentina.” (2003, p.32)

No período 1983/1989, inicia-se na Argentina, a abertura democrática após longos anos de tradição de governos militares. Este momento trouxe a baila muitas discussões, dentre elas sobre o currículo, para que a partir daquele período se passasse a transmitir aos alunos saberes significativos com o objetivo de formar cidadãos democráticos. Por outro lado é uma boa oportunidade de “renovar los sistemas educativos” (GAJARDO, 1999, p.15),

Desta forma se pode deduzir que o crescimento do acesso e matrícula aliado as revisões curriculares subtendem uma melhora quali-quantitativa da educação primária básica na Argentina.

Pode-se elencar, como uma das inovações mais notáveis destas mudanças a transmutação dos objetivos em conteúdos, assim como também as habilidades e atitudes e os parâmetros curriculares idealizados por César Cool. Tal reforma foi pensada nos moldes da reforma espanhola e se instalou distante da assimilação e incorporação de conceitos, habilidades intelectuais e atitudes até o momento vigentes para a educação argentina. A Lei Federal de Educação, nº 24.195 de abril de 1993, sem dúvida trouxe alterações aos maestros e professores argentinos no que se refere à necessidade de adaptação das novas habilidades intelectuais e atitudes no momento sugeridas na intenção de formar cidadãos mais democráticos.

Segundo Frigerio:

Cada vez que se propone un escenario en el que se despliega la oportunidad de elegir, podemos decir que se tramita una decisión entre distintas herencias que conviven y diversos herederos cuyos intereses no son necesariamente coincidentes. Reformar, cambiar, innovar, puede ser una ocasión de batalla tecnocrática entre “expertos”, confrontación ideológica entre “intelectuales” o un acto de pedagogía pública, es decir un debate sobre lo sustantivo concretado con la gramática de lo plural. (2000, p.5)

Desta forma, à escola caberia formar cidadãos autônomos, racionais e razoáveis capazes de resolver os conflitos através do diálogo, da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças.

A reforma da estrutura dos níveis do sistema educativo, na Argentina ficou marcada pela substituição do tradicional esquema institucional da escola primária se sete anos e a secundária de cinco, onde segundo Tenti e Tedesco:

Por un ciclo de dos años (cuatro y cinco años de edad), outro de educación general básica de nueve años y el nivel polimodal de tres años. Al mismo tiempo extendió la obligatoriedad al segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y al octavo y noveno año de la Educación General Básica). (2001, p. 3)

As reformas educativas trouxeram impactos no processo de transformação educativa das últimas décadas, nos países envolvidos. Impactos estes relacionados, neste recorte, a qualidade de educação. Pode-se destacar a ampliação de oportunidades de educação básica das populações. A expansão da obrigatoriedade fez com que os países e seus sistemas educativos pensassem em melhoras significativas da cobertura que beneficiou a parte excluída da população.

Esta ampliação significou uma expressiva oportunidade de escolarização e aprendizagens para esta camada da sociedade. Porém esta incorporação massiva de novos setores sociais provocou desafios significativos no que tange a qualidade da oferta pedagógica.

Como bem coloca GAJARDO (1999), em seu texto que as reformas constituem-se os grandes desafios para o futuro e que esta caminhada se faz contínua, lenta, feita de esforços de atores nacionais a médio e longo prazo no caso argentino e para toda a América Latina e mesmo com muitos avanços ainda há muito que fazer e que o tempo para o amadurecimento se faz necessário para que aconteçam tais melhorias. Para isto a autora ainda aborda que uma das tarefas pendentes seria vincular quem elabora as políticas públicas para educação com quem executa nos estabelecimentos de ensino.

Tal oferta, que criou condições de produção e uma ampla circulação de saberes colaborando com a melhora da qualidade educativa, porém se faz necessário salientar que um avanço em qualidade implica em ritmos e prazos mais lentos.

Tal proposta fez com que houvesse uma reestruturação dos estabelecimentos de ensino tendo em vista colocar em prática a nova divisão dos níveis de ensino até a produção de novos conteúdos, bem como formação dos docentes para atender esta nova estrutura. Da mesma forma novos textos e leituras surgiram para dar conta deste público que a nova proposta preconizava.

Estes desejados ritmos de qualidade ainda não se efetivam mediante aos esforços empreendidos neste processo de transformação tão absoluto e intenso, onde Frigerio:

Así el discurso y la letra de las normas, tan bien intencionados, acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria, no consideraron la inclusión de la obligatoriedad del Estado de crear las condiciones para que la población pudiera asumir la obligatoriedad prescripta. Prescribir obligación y no prescribir ingreso ciudadano para la infancia puede ser, en algunas regiones, un contrasentido ya que podría entenderse como el modo de crear nuevas taxonomías escolares y sociales excluyentes. (2008, p.8)

Neste espaço, se busca a palavra do Professor A1 para confirmar que esta obrigatoriedade legal, na verdade não funciona na Argentina, quando diz: “**a obrigatoriedade é relativa**. Custa muitíssimo e vejo os companheiros de meus filhos que deixaram de estudar e não se pode fazer nada para que retornem a escola, ou seja, ninguém se preocupa e obriga as famílias a manter as crianças na escola. A lei existe, mas não se cumpre de fato. Lamentavelmente não funciona a obrigatoriedade. E mesmo no jardim existem crianças que não fazem e se faz obrigatório por lei.

Em Professor A2 pode-se reafirmar esta questão relativa à obrigatoriedade da educação na Argentina, quando diz: “**a idéia seria que se cumprisse à obrigatoriedade que esta embasada na lei, porém não existe fiscalização deste cumprimento da lei**. Teria que ser garantido que as crianças terminassem a quantidade de anos que se propôs a lei. Antes pelo menos se acreditava que terminassem o primário, mas com a nova proposta devido às questões de pobreza e humildade das crianças, creio que vão ficar menos tempo nas escolas. Simplesmente as crianças abandonam e ninguém procura saber o porquê da evasão e ou da desistência. Os pais assinam um termo de compromisso de que vão tirar as crianças da escola e pronto. A lei existe para oferecer a oportunidade para o estudo, mas não se cumpre de fato a continuidade desta obrigatoriedade”.

“La escuela, desde el modo de sistema educativo dominante, quedo significada como lugar de aplicación y ejecución lineal de la política educativa definida en las instancias centrales del aparato burocrático constituido.”(BRÁ e PÉREZ, 1997, p.18)

De posse destas falas e a luz desta citação cabe considerar que se faz muito importante conhecer o espaço educativo, a realidade da clientela, as necessidades do grupo para pensar o de como se pode fazer, na prática, uma ação que dê conta da demanda, oportunizando-se das referidas aberturas legais para propor práticas substanciais na educação do país.

Dando continuidade se abordará, neste espaço, sobre a Lei de Educação da Província¹³ de Buenos Aires, Ley nº. 11612/05 que aos moldes da Lei da educação Nacional nº. 26.206/06 configura o sistema educativo Provincial da educação comum, conforme Capítulo I Artigo 21, em cumprimento do direito da universalidade da educação em quatro (4) níveis: Educação Inicial; Educação Primária; Educação Secundária e Educação Superior, fixando em seu Capítulo II como fim e objetivo da política educativa provincial o artigo 14, alínea b que busca “asegurar la obligatoriedad escolar desde a sala de cuatro (4) años de la educación inicial hasta la finalización de la educación secundaria, proveyendo, garantizando y supervisionando instancias institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajustem a los requerimientos locales y comunitários”, (ARGENTINA 2005), sendo, dois (2) anos para educação infantil, seis (6) anos para a educação primaria e mais seis (6) anos para a educação média, somando um total de quatorze (14) anos de escolaridade obrigatória, por força de lei, considerando que tal medida não significa que na argentina esta obrigatoriedade aconteça de fato.

Pode-se buscar as palavras do Professor A1, que diz: **“Este ano temos um exemplo clássico de obrigatoriedade que não se cumpre:** Temos uma aluna cigana que a escola não consegue trazê-la para a escola. Segue sem passar de ano porque não assiste às aulas estamos apelando a todos os meios possíveis para que a criança possa conseguir aprovação este ano. A lei existe mas não se cumpre de fato. Lamentavelmente não funciona a obrigatoriedade. E mesmo no jardim existem crianças que não fazem e se faz obrigatório por lei.

E seguem reafirmadas pelo Professor A4 “Quanto à ampliação da obrigatoriedade suponho que sim, que **a ampliação da obrigatoriedade deve haver brindado mais oportunidades, quiçá não vejo, porque aqui nesta escola estou há poucos meses** e a ampliação da obrigatoriedade aponta mais para as crianças maiores e está influenciando a favor por estarem mais tempo na escola e não vão para as ruas, para a delinqüência e a drogar-se. As crianças menores vêm à escola naturalmente, ninguém os obriga”.

Para entender melhor esta questão do obrigatório, não ser efetivamente obrigatório busco nas palavras do Professor A6 que relata: **“A obrigatoriedade não**

¹³ Província, pode ser uma unidade de uma federação ou confederação (semelhantes aos estados brasileiros), dispondo de larga autonomia e podendo até dispor de alguns poderes de soberania. Este é o caso da Província da Argentina.

pensou na prática escolar. As crianças não encontram, hoje, nada a ver com a realidade que estão vivendo a escola se tornou alheia ao que a sociedade vive no dia-a-dia. Não temos televisão para assistir a um documentário, computação, uma biblioteca pobre. A escola ficou no tempo. Não apresenta as crianças uma oportunidade com proposta de trabalho que seja atrativa que lhes dê satisfação de vir e ficar na escola. A obrigatoriedade tem de partir do lugar, não do Estado. Este tem que dar a proposta de que seja livre, gratuita e obrigatória desde que os alunos tem de ter a postura de superar-se dia-a-dia. A família no primeiro (primeiro ao terceiro ano) e segundo ciclo (quarto ao sexto ano) ainda acompanham os filhos, se preocupam e na maioria estão presentes na escola”.

Cada práctica, cada toma de posición, refleja una determinada estrategia de acción cuyas premisas dependen, por lo general, de la cantidad de recursos y apoyos que el actor pueda movilizar y sus expectativas acerca del comportamiento de los otros actores afectados por la cuestión. (OSLAK>O'DONNELL, p.116-1982)

Esta toma de posição, a prática, citada pelo autor e demarcada pelas falas dos entrevistados sugere que sejam levados em consideração à realidade em que as políticas são implementadas para que os atores possam ter condições de implementá-las e fazer uso delas para a melhoria da qualidade da educação no país.

A Argentina também fez uso da determinação internacional para procurar resolver seus problemas de acesso, permanência e eficiência para qualidade em educação. Amparados por força de lei, teve seu processo de reforma anterior ao Brasil. Os argentinos estão no caminho das inovações sugeridas pelos organismos internacionais, porém cabe observar o como está se construindo, ao longo destes anos os discursos que estão por detrás dos sistemas educativos, em cada país? E as referidas orientações estão efetivamente a serviço de quem e para quem, neste processo?

A pesar de las diferentes geografías en las que estamos inscriptos, de la diversidad de historias nacionales que construyeron nuestra identidad y de las coyunturas políticas que atraviesan nuestros países, posiblemente encontremos entre nosotros un punto en común: la preocupación por el destino de las nuevas generaciones y la indignación por la deuda histórica que existe, con la generación que nos antecede y con nuestros contemporáneos cuya actualidad no incluye la justicia.” (FRIGERIO, 2001, p.3)

Faz-se necessário, manter uma postura investigativa para se posicionar a favor do sujeito que está sendo formado, vislumbrando se este encara a legislação e as possíveis mudanças com impressões de xenofobia¹⁴ ou ainda encara as inovações sugeridas em lei como algo que pode colaborar com o processo de transformação em educação em ambos os países em estudo.

Efetivamente se pode observar que na Argentina a ampliação da escolaridade obrigatória e a mudança na estrutura dos níveis do sistema educativo. “En efecto, solo en este país la ley introdujo una modificación a la tradicional división del trabajo institucional entre escuela primaria (7 años) y colegio secundario (predominantemente de 5 años)” (TENTI; TEDESCO, 2001, p.21), na intenção de oferecer aos alunos melhores condições, instituíram a EGB (Educação General Básica) de nove (9) anos, organizando-a em três ciclos de três anos cada um. Com esta decisão, foi ampliando a margem de obrigatoriedade para cima e também para baixo, na medida em que a Lei estabeleceu começo da escolarização a partir dos cinco (5) anos de idade.

A que se considerar que esta mudança de estrutura provocou dentre outras questões a ruptura de culturas institucionais muito tradicionais na Argentina, a da escola primária que por sua vez encontrou obstáculos no processo de implementação porque precisou enfrentar problemas de infra-estrutura física dos estabelecimentos de ensino, bem como para o desenho institucional, bem como o descontentamento entre os professores.

É importante considerar que na Argentina existe diferença entre maestros (escola primária) e profesores (escola secundária). Tais sensibilidades provocaram incertezas próprias de cada processo de mudança. Estão em maior acordo com a reforma os maestros, especialmente aqueles que desempenham suas funções em escola privadas, e também pode observar situações de acordo entre os docentes das regiões mais pobres do país. O modelo dos nove anos de EGB recebe uma aceitação de 27,8% dos docentes, conforme o informe do texto de (TENTI; TEDESCO, 2001, p.24)

Para abordar os impactos educacionais na reforma a partir da Lei Federal de Educação nº. 24.19515 de abril de 1993 recorre-se a Fernández Lamarra (2002) para melhor compreender o resultado deste processo de transformação educativa

¹⁴ REICE (2006) aqui entendida como medo do diferente.

¹⁵ Todas as citações legais argentinas podem ser consultadas em ARGENTINA, 2008.

que causou alguns conflitos em determinados aspectos educacionais. Destaca-se a cobertura, tendo como ênfase a ampliação da oportunidade de educação básica para a população. A expansão da obrigatoriedade produziu uma melhora significativa da cobertura que beneficiou a população ao acesso a educação básica, porém com resultados menos satisfatórios sobre a permanência e na aprendizagem. A qualidade pedagógica, neste caso, se torna um desafio a ser conquistado. A reforma dos CBC (Conteúdos Básicos Curriculares) proporcionou condições para a inovação e circulação dos saberes, porém, pela complexidade e diversidade das situações, ainda não se pode observar de fato se estes transformaram o cotidiano das práticas escolares.

Outro ponto a destacar é o investimento para a educação, em cumprimento das metas de crescimento previstas pela lei e ampliação da cobertura está quase que na totalidade sob a responsabilidade das províncias para a EGB (Educação General Básica).

Destarte cabe considerar que a mudança no sistema e a renovação curricular foi acompanhada por programas de capacitação e aperfeiçoamento docente executado através da Rede Federal de Formação Docente Contínua, do país, porém acredita-se que a qualidade na oferta da capacitação também se faz um grande desafio do futuro para a educação de qualidade que os argentinos vislumbram.

Outro aspecto a considerar neste período de reformas se relaciona com a preocupação argentina em relação ao melhoramento da infra-estrutura e dos equipamentos didáticos das escolas e incentivos com bolsas de estudos aos alunos para diminuir a desigualdade na oferta educativa do país.

Se faz importante salientar a descentralização educativa instituída na nova divisão do trabalho entre o Estado Nacional e as Províncias para o desenvolvimento da (EGB) Educação General Básica. Ao Estado cabe o trabalho de oferecer orientação técnico-pedagógica, a produção de informações e a compensação das desigualdades entre as províncias, cabendo a estas a maior parte da responsabilidade no financiamento e definição de políticas para a educação básica. Porém, acredita-se que ainda não se conseguiu desenvolver um trabalho que garanta a unidade e coerência do sistema com as necessidades específicas de cada província, visto que nem todas recebem os insumos para assumir com êxito suas novas funções.

O programa da nova escola Argentina favoreceu o desenvolvimento das inovações em gestão e implantação de modelos pedagógicos atualizados, no qual, se pode verificar que o alcance dos resultados almejados ainda permanece limitado.

Desta forma, para os argentinos ainda é cedo ter um posicionamento totalmente favorável frente à política de ampliação da educação básica e acreditam que a reforma não conquistou os níveis desejados acerca da mudança de estrutura, mesmo atualmente, segundo dados da (UNESCO, 2007) a Argentina estar ocupando quinquagésimo lugar no ranking de desempenho do cumprimento das metas estabelecidas no Programa de Educação para Todos (EPT), em Dakar, no ano de 2000, dentre elas, destaca-se as metas relacionadas para este estudo. A primeira, que demanda estender e melhorar a atenção e educação na primeira infância e a segunda meta que diz respeito a garantir que todas as crianças tenham acesso a um ensino primário e gratuito, metas estas, que a Argentina conquistou, porém na questão da qualidade é um determinante que os argentinos ainda perseguem.

Viu-se até aqui que a ampliação da cobertura da EGB, na Argentina chegou bem antes que no Brasil. Atualmente a Argentina conta com a Lei 26.206/06, no qual esta ampliação foi estendida para 13 (treze) anos de ensino obrigatório e expansão da jornada de trabalho para todas as escolas do país com o objetivo de construir um sistema educativo com conteúdo e pluralidade.

Conforme Título II, Capítulo I e artigo 17 da Ley Nacional nº. 26.206/2006 a estrutura do Sistema Educativo Nacional compreende quatro níveis: A Educação Inicial de 45 dias até cinco (5) anos de idade; a Educação Primária a partir dos seis (6) anos de idade; a Educação Secundária a partir dos treze (13) anos de idade até os dezoito (18) anos de idade e a Educação Superior.

Para a estrutura do Sistema de Ensino Provincial, usa-se como referência a Ley de Educación Provincial nº. 11612/95, no qual, preconiza em seu preâmbulo os princípios estabelecidos nas Constituições Nacionais e Provinciais, bem como da Lei de Educação Nacional e os tratados internacionais incorporados a elas.

A Ley Provincial atende a legislação nacional para a educação configurando em seu Capítulo I, artigo 21 os níveis do Sistema Educativo Provincial sendo que na Educação Inicial os dois (2) últimos anos são considerados obrigatórios; na EPB (Educação Primária Básica) são considerados seis (6) anos de escolarização obrigatórios, do primeiro ao sexto ano; no Nível Secundário a obrigatoriedade é de

seis (6) anos de duração considerando do sétimo ano ao nono ano e do primeiro ano secundário até o terceiro ano secundário; e a Educação Superior para quem cumpriu todos os níveis de obrigatoriedade de escolarização, computando um total de quatorze (14) anos de obrigatoriedade de escolarização.

Com a reforma pode-se perceber que houveram mudanças nas escolas. Assim verifica-se nas palavras do Professor A2 **“Mudou em grande parte, houve uma ênfase para a língua e a oralidade com a importância de se ter crianças lendo e tratando de construir produções próprias por mais simples que sejam aumentando o vocabulário, lendo distintos tipos de textos, não somente contos e historinhas infantis, mas jornal, informativos e tudo que podemos oferecer.** Neste momento do ano a maioria já lê bem mesmo que tenha algum ainda que custe a conseguir e alguns ainda que agora estejam começando a leitura, mas a grande maioria lê bem e todos os tipos de letras. Minha forma de trabalho e incorporar os programas que determinaram para planejar as aulas para as crianças. **As propostas foram amplamente discutidas nas escolas para atender a determinação legal com ênfase a oralidade dos alunos, dentro do interesse das crianças, procurando relacionar conteúdos com a realidade das crianças, com base num projeto, numa idéia central e que não sejam atividades isoladas. Projetos realizados pela escola em grupos e pela própria maestra conforme a necessidade.** Se procura trabalhar no verão, na época das férias, algum projeto e se aplica durante o ano na escola. **No projeto procura-se trabalhar para a conscientização das crianças e da família para importância e o cuidados com animais, plantas, pessoas, e a vida em geral”.**

Compartilha da mesma idéia o Professor A5 que diz: **“A ampliação colaborou totalmente para repensar a prática profissional. E ainda obriga os docentes a aperfeiçoar e especializar-se em sua área de atuação.** Se o professor percebe a responsabilidade que tem está obrigado a atualizar-se, estudando e fazendo cursos”.

Destarte, se faz pertinente considerar que a maioria dos entrevistados deixa claro que as transformações se deram e se dão muito em nível de estabelecimento de ensino. Tudo depende de quem gerencia a escola. Todos foram obrigados a se enquadrarem na nova proposta e são avaliados anualmente numa auto-avaliação e em seguida numa avaliação feita pelo (a) diretor (a) da escola que encaminha para os órgãos competentes.

Um elemento intrigante para os brasileiros está relacionado com a falta de estabilidade profissional, na Argentina. A cada novo ano, conforme a pontuação do professor, pelos títulos de cursos de atualização, mais a avaliação da escola ele recebe uma pontuação que o leva para uma lista de admissão.

No início do ano letivo o maestro e o professor procuram pela secretaria de educação da Província e observa para onde foi encaminhado, conforme a pontuação que fez durante o ano de trabalho anterior. Muitos professores conseguem permanecer na mesma escola. Tudo vai depender da disponibilidade em fazer cursos e da sua formação continuada.

Isto se pode confrontar com a fala do Professor A5 que diz: **“Durante dez anos praticamente estive cada ano numa escola**, comecei em escolas em outros distritos, na periferia e à medida que fui fazendo os cursos, me oportunizou buscar uma escola mais próxima da minha casa, pois tenho filhos e ficou melhor. Agora me acomodei no bairro! Entrei como suplente, gostei deste cargo e segui adotando até que me titularizei e voltei a escolher esta escola, na qual trabalho há oito anos. Sou avaliada anualmente ainda, e sempre estive conforme com as avaliações feitas no meu trabalho”.

Pode-se perceber que na Argentina a formação continuada e permanente faz parte do cotidiano do professor (maestro), pois é conforme a atualização constante é que são designados para as escolas.

Um outro fator que se faz pertinente considerar é que a maioria dos entrevistados acredita que a ampliação da obrigatoriedade colaborou para um repensar na prática profissional, porém não houve significativas mudanças no nível de concepção teórica que embasa a prática dos maestros que fosse de acordo com a lei da reforma, permanecendo práticas tradicionais e com um certo avanço na questão democrática na escola.

3.3 Comparando a ampliação da escolarização: Brasil e Argentina no caminho para a universalização da educação.

Inicialmente partiu-se de uma análise de documentos legais que orientaram o estudo ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos de duração no Brasil e a

um recorte sobre a legislação argentina, países focos deste estudo comparados para o mesmo tema em discussão.

A seção III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 que tem por foco a conclusão do Ensino Fundamental em oito anos, conforme as determinações da Educação para Todos de Jomtien, apresenta no Capítulo II, artigo 32 o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública e tem por objetivo a formação básica do cidadão. Neste Capítulo II, o artigo 32, bem como os artigos 29, 30 e 87 foram alterados pela Lei nº. 11.264, de (06) seis de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de (9) nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos (6) seis anos. Para reforçar e orientar as instituições de ensino foram sendo emitidos inúmeros pareceres, resoluções e decretos do (CNE) Conselho Nacional de Educação, dentre os quais destaca-se a Resolução (3) três de março de 2005, do CNE que aborda a antecipação da obrigatoriedade no Ensino Fundamental para (6) seis anos e a organização do Ensino Fundamental em (9) nove anos de duração.

Dando continuidade à questão da ampliação ainda se tem o Parecer (6) seis de 2005 do (CEB) que faz um reexame do Parecer CNE/CEB (24) vinte e quatro de 2004, visa estabelecer normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para (9) nove anos de duração.

Neste espaço cita-se também, o Parecer CNE/CEB (18) dezoito de 2005 de (15) quinze de setembro de 2005 que traz orientações para a matrícula das crianças de (6) seis anos de idade em atendimento a Lei nº. 11.114, de (16) de maio de 2005, esta anterior a Lei nº. 11.274/06, em questão, considerando que cada parecer e resolução foram criados em função das consultas realizadas aos Conselhos Nacionais da Educação sobre a implementação das referidas normativas.

Da mesma forma, não se poderia deixar de mencionar, nesta análise, o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo elevar o nível de escolarização da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais para o acesso, a permanência e o sucesso na educação pública.

O PNE, no texto da Lei nº. 10172, de nove de janeiro de 2001, traz como meta para a educação, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de obrigatoriedade e tem como objetivo ampliar para nove anos a duração do ensino

fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2008)

Neste sentido destaca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que apresentam a realidade da escola brasileira em sua análise, no qual, as estatísticas podem comprovar que o país continua deixando a desejar pelas evidências nos altos índices de evasão, repetência e exclusão.

Ao voltar o olhar para a Argentina, a ampliação chegou bem antes que no Brasil. Em abril de 1993, com a Lei Federal de Educação nº. 24.195 que previa a Educação Geral Básica (EGB) de (9) nove anos de duração e a partir dos (6) seis anos de idade. Com a nova Lei Federal de Educação 26.206/06 esta ampliação foi estendida para (13) treze anos de ensino obrigatório e expansão da jornada de trabalho para todas as escolas do país com o objetivo de construir um sistema educativo com conteúdo e pluralidade.

Se faz importante considerar que se os avanços sinalizados pelas legislações, em ambos os países, ainda não chegaram, talvez porque a legislação existente não está sendo legitimada no espaço escolar. Isto quer dizer que no dia-a-dia da escola não há discussão teórica e nem mesmo a busca por alternativas para qualificar a educação brasileira e argentina.

Seria, pois, um momento para se repensar os princípios, os fins e as funções da educação para atender as demandas que a lei sugere. Neste sentido, viajando nas palavras de Gimeno Sacristán, (2001) quando apresenta a fundamentação de democracia marcada pela participação efetiva do cidadão, no exercício da democracia, ensaiando a colaboração, a tolerância e o respeito com os demais no espaço-escola; no estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito considerando as singularidades destes e aceitando-as como valores e riquezas de uma sociedade que pensa estar a serviço dos indivíduos; na difusão do conhecimento, como possibilidade de libertação e da cultura em geral tendo em conta que precisa oferecer, com eficiência, os bens culturais acumulados ao longo dos tempos; na inserção do sujeito no mundo capacitando-o para viver o seu tempo histórico vislumbrando um futuro, onde se debate, no presente, as sensibilidades vivenciadas no cotidiano para compreender, na prática o que é ser autônomo, ser livre, ser soberano e a guarda dos mais jovens quando coloca a importância de um contrato selado entre família e Estado para garantir que de efetivo se cumpram as obrigações para com as crianças.

Destarte se precisa considerar que a educação e que pessoas bem formadas podem vir a ser mais críticas, exigentes, competentes, politizadas, porém cabe acrescentar que esta educação que pode servir para a qualidade de vida do povo precisa ser encarada como prioridade, também no espaço-escola, no projeto pedagógico trabalhando, a partir do currículo, os valores, atitudes, habilidades e capacidades para se alcançar o cidadão consciente que se precisa.

Busca-se neste espaço, as palavras de Oliveira e Adrião (2002) quando colocam que a “cesta básica” de serviços educacionais oferecida aos cidadãos brasileiros, vai continuar só no papel, se a educação continuar fora das pautas de prioridades no país, se não se oportunizar espaços efetivos de discussão entre os agentes do processo e a comunidade escolar sobre a questão da qualidade da educação para todos, que certamente, perpassa pelo respeito e valorização do profissional da educação, com salários dignos, plano de carreira, formação continuada, concurso público para o ingresso para que este profissional possa se dedicar efetivamente para a escola e que se comprometa, na prática cotidiana com o discurso que a legalidade coloca.

Dentre elas apresenta-se como intenção expandir e aprimorar a educação e os cuidados com a infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. Porém, como bem coloca Gimeno Sacristán (2001) a educação precisa ser efetivamente encarada como um direito ainda que suscetível a certas negociações, no qual, uma legislação sozinha não garante seu cumprimento apenas por existir. Junto a tantas determinações, propostas, acordos, os Estados precisam garantir as condições materiais para sua implementação e ainda sua legitimação no espaço escola. Talvez seja o momento de que os Estados pensem antes de aceitar as negociações sem prover recursos para exercê-la. O círculo vicioso de tentativas, acordos e frustrações continuam o mesmo, tem-se que pensar em uma nova maneira para dar conta desta demanda.

Outro fator pertinente na discussão é que na escola obrigatória, todos devem progredir, crescer, se desenvolver sem exclusão alguma. “Compartir esa idea es fundamental. De ahí la especial formación que el profesor requiere, pero sobre todo, el claro compromiso que debe tener con unos ideales que, lamentablemente, pesan poco en las prácticas de formación, selección y promoción del profesorado.” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 57).

Aqui, se reforça a idéia de que as políticas públicas da ampliação da escolarização básica poderia ter tido uma conotação diferenciada se anterior a estas medidas e propostas fossem pensadas possibilidades de implementação, no qual, “las políticas de reformas tienen que contar com el factor profesor como limite de sus efectos y como irradiador de câmbios.” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 121) Possibilidades estas que atravessam a formação de professores, agentes de implantação, para que os mesmos fossem preparados para viver este novo fazer na escola, que atende a um pressuposto e a um paradigma diferente do que está gravado na memória deste profissional que está acostumado a vivenciar na escola.

Acrescenta-se a esta possibilidade a questão curricular, pois é no currículo que a vida escolar se faz. Ele é a essência da educação e é através dele que as mudanças podem ocorrer. Porém de nada adianta produzir um currículo com os pressupostos e concepções que as novas LDBs, de ambos os países, prevêem sem pensar, antes de qualquer coisa, na formação do professor que vai dar a vida a este currículo no espaço-escola. Este novo fazer requer um novo pensar.

Segundo, Gimeno Sacristán (2001, p. 106) “no hay futuro sin raíces previamente asentadas sobre las que erguirse”, estas raízes precisam ser renovadas para dar espaço e alimentar novas folhas que emergem da contemporaneidade. Para tanto seria necessário repensar a educação obrigatória, a partir da formação dos professores como eixo suleador que poderia ser trabalhado para o atendimento desta nova realidade que se apresenta.

Os professores, considerados os agentes das possíveis transformações são os sujeitos que podem colocar em prática as reformas. Neste sentido cabe considerar que em sua grande maioria estão encharcados de pressupostos teóricos e que ainda percebem o aluno como sendo uma tabula rasa, um objeto e não um sujeito da relação e do processo ensino-aprendizagem.

Cabe considerar, neste espaço que estes profissionais se tornam responsáveis por implementar medidas que foram vislumbradas por outras pessoas e alheias as deliberações e necessidades que habitam o universo escolar.

A escola e os profissionais da educação estão cansados de teoria que não possui aplicabilidade na prática, cansados de atenderem aos “expertos” que chegam à escola e lhes dizem como fazer sem conhecer o contexto, cansados enfim, do jogo de poder econômico que atravessa, corrompe e prejudica a escola e a educação do povo brasileiro.

Desta forma quando se poderá pensar efetivamente em emancipar, utopia, esperanças, mudanças, autonomia e conscientização? Quando o professor vai se sentir agente da transformação? Em que condição se pode prever esta postura? Parece que em nosso país tais máximas não passam de meta narrativas e vêem um futuro já determinado.

Neste espaço procurar-se-á clarear que os sistemas educacionais de qualquer país existem, sobrevivem ou se transformam a partir das políticas definidas pelos governos sejam eles das esferas, federais, estaduais ou municipais. Tais projetos de governo precisam ser analisados com três olhares, numa tríplice dimensão: Política, de planejamento e administrativa, tendo-se em conta que a concepção e conceitualização de estado esta intrinsecamente ligada. Neste sentido, cabe ressaltar, que existem distintos interesses entre os três elementos.

É claro que existem interesses particulares em cada projeto onde deveria prevalecer o interesse social. A lógica do governo e a política; a lógica do planejamento e encontrar a melhor forma de realizar e a lógica administrativa e fazer acontecer. Existem fatores que não podem ser ignorados, por isto, se deve prevenir, controlar algumas das variáveis, pois todas seriam impossíveis, no sentido de resguardar a integridade da proposta.

A questão da governabilidade, como sendo a capacidade que tem este governo de implantar projetos, se apresenta como outro ponto a ser discutido. A implicância da governabilidade para a educação traduz-se pelo fato de que seria através dela que se poderia participar ativamente das discussões, negociações e decisões voltadas para a educação de acordo com Dubet (2004), no qual este mesmo governo trabalharia com a multiplicidade de interesses sociais, promovendo acordos e consensos, tornando-se um espaço articulador das divergências na busca de prioridades comuns. Porém, a educação, a escola e os profissionais que trabalham na educação fazem o jogo do Estado e do governo quando deixam de fortalecer a democracia, quando os atores pensam e agem contra o bem comum da sociedade, quando não exercem de forma crítica sua cidadania, e ainda quando deixam de construir acordos que perdurem reforçando o sistema.

Neste contexto, a figura do professor politizado, este do Brasil ou Argentina apresenta-se com extrema importância, pois seria tarefa da educação a formação para o exercício ativo da cidadania com o desenvolvimento de experiências pedagógicas que promovam a participação de toda a comunidade educativa, na qual

trabalha, capacitando-os para torná-los autônomos, profissionalizando, desta forma, aos que fazem o sistema e não aos que dirigem o sistema. Porém, não se pode pensar que com uma lei, com uma norma poderia modificar a cultura de uma comunidade e de um povo. Nestas condições o projeto educacional nasce condenado ao fracasso.

Neste sentido se faz necessário considerar a importância e o compromisso dos governos em articular e diminuir a distância entre a legislação e o profissional da educação, trabalhando para o coletivo da sociedade brasileira e argentina e atendendo as necessidades das mesmas.

É, portanto um grande desafio, que se tem a consciência que pode ser conquistado, basta intenção política de investimento efetivo para o ensino público e uma dose de profissionalismo e dedicação dos profissionais da educação para que esta máxima se torne realidade.

Percebe-se que se faz necessário um novo cidadão para dar conta deste espaço globalizado em que se vive. Para tanto, esta é a necessidade que a educação precisa atender. A educação deve estar a serviço da sociedade brasileira e da sociedade argentina, que reclama um cidadão participativo, crítico e dinâmico, que saiba interpretar e problematizar, que seja autônomo de fato e de direito e que tenha consciência de seu papel para a construção coletiva de um país soberano.

Neste caminho, o fator principal que afeta o desenvolvimento do projeto seria a falta de participação no desenho do mesmo e não somente na sua execução. Aqui seria preciso considerar que e o setor docente que leva adiante as políticas educacionais no país e caso não sejam ouvidos para planejá-lo jamais farão uma boa execução. A ausência da cultura da participação surge aqui como uma prática a ser construída (SARTURI, 2003).

Para tanto busca-se a partir deste espaço compreender as possíveis causas de uma carência de práticas de participação e de acomodação que acometem os profissionais da educação em ambos os países.

4 CAPÍTULO II

O CONTEXTO ESCOLAR FRENTE AOS PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Iniciamos esta construção voltando o olhar para uma questão amplamente discutida nas instituições escolares e que se faz anterior a proposta de abordar os princípios de uma gestão democrática a que nos propomos neste texto: A democratização. Acredita-se que democratizar pressupõe aceitar o movimento interno e externo de cada um e de todos, a fim de tornar horizontal o acesso às discussões e as decisões para que, o coletivo encontre o melhor caminho para a resolução das atividades e dos problemas, atendendo suas demandas.

Desta forma, pensa-se que o processo de democratização da instituição escola está caminhando, vagarosamente, para a conquista deste espaço. Cada um, e todos, individualmente ao participar dos grupos, movimentos, sindicatos, reuniões está realizando esta circulação alternativa e diferenciada procurando unir cada individualidade para a força de um coletivo substancial, que se mantenha constante, para que num futuro próximo a escola e a sociedade que merecemos seja uma realidade.

Pensando na educação e nas demais instituições existentes a escola é a única instituição social que não apresentou mudanças estruturais em seu sistema, permanecendo engessada, por séculos, no seu modelo arbitrário e tradicional de realizar o trabalho. Fechada e protegida pelos muros escolares ela se encontra e resiste às transformações.

São muitos os entraves que condicionam a instituição escola a esta estagnação, pois as leis a que ela se destina contemplam a democratização, abertura, igualdade, gestão democrática que, porém não se faz legitimadas no espaço escolar, por serem políticas públicas que condicionam a própria escola resolver seus problemas sem as mínimas condições humanas, econômicas e físicas repassando assim, a responsabilidade do Estado em promover a educação de qualidade, para a escola. Esta escassez de recursos e entraves burocráticos impede que ocorram as transformações necessárias e que para mudar as práticas

pedagógicas supõe a transformação do conjunto de referência ideológica, moral, social e cultural aparente ou subentendida dos protagonistas.

Observa-se estes entraves nas palavras do Professor A1 quando diz: “Quanto as dificuldade encontradas pela escola posso dizer que nos falta muito. Por exemplo, não contamos com sala de computação, com laboratórios para as experimentações que seria muito interessante ter para colaborar com o trabalho, **para mim falta gestão**”.

Pode-se observar que o desempenho da gestão escolar, em termos de organização político-pedagógica não foi considerado no estudo de caso em questão e podem ser observados nas fala dos entrevistados quando o Professor B4 diz: “**A escola não gerenciou este processo de conhecimento de políticas públicas para a educação junto a todos os professores da escola e muito menos para os pais.** Foi tudo resolvido entre a direção e equipe pedagógica, não foram chamados os professores para o debate e discussão deste tema, quer dizer, no último momento os professores são chamados e comunicados do que vai ser feito! E acaba não acontecendo como deve ser. Eu sinto que o professor precisa aprofundar nestes temas políticos que atravessam o fazer pedagógico na escola. Não temos subsídios para dar conta, não há tempo disponível, não há literatura a disposição, não há momentos na escola para estas discussões, não há uma gestão democrática comprometida com a reforma sugerida pela lei.”

Esta professora ainda acrescenta: “**Quanto à gestão democrática** o que consigo visualizar é a falta de consciência do que vem a ser estas alterações que a reforma sugere. Como vai ser? Como está sendo elaborada na escola? É tudo muito novo! É tudo muito vago! **É tudo pouco discutido!** São frases e pensamentos que tu pega no ar! Quer dizer se tu não for buscar na literatura e na lei tu não vai conseguir entender que processo é este e da onde veio? Para onde vai? Participei pouca coisa... muito pouco, como a maioria dos professores. Observo que existe preocupação por parte da escola como um todo de implementar e melhorar o ensino, mas ninguém sabe como! **Penso que a escola se esforça! Tem momentos em que ela faz reuniões para manter o professor atualizado e participativo e para que ele trabalhe em sala de aula algo diferenciado, para que trabalhe com os alunos, buscando coisas diferentes, mas eu sinto que a escola está longe realidade.** A escola está parada no tempo! Na escola a gente pára de refletir e vira fazedor de coisas! No meu tempo de formação inicial estas discussões não eram

feitas e hoje, confesso que me faz falta saber ser democrática e fazer a democracia na educação. Os professores mais antigos não estão sendo contemplados com atualizações que fazem parte desta realidade! Não existe parada para pensar cotidiano! Não existe por quê? **Não existe salário, tempo, não existe incentivo, momento para discussão, as políticas públicas são inadequadas para a realidade, nosso salário é muito baixo! Nós fizemos greve, nós temos que trabalhar dois ou três turnos e às vezes em escolas diferentes para ter um pouco de dignidade, pagar as contas, sobreviver. Não temos capacidade de gerenciar a nossa própria vida sem um salário decente!** Falta respeito pela profissão, principalmente por parte dos nossos políticos! Que gerenciam o nosso país e a educação! E, neste contexto fica complicado fazer o teu aluno pensar e não usar o material pronto, produzido em escala e com a ideologia dominante escancarada que não vive a realidade do nosso estado, da nossa cultura e da nossa necessidade. **Estas questões precisam ser pautas das reuniões da gestão da escola para uma tomada de posição que sejam as melhores possíveis para nosso contexto escolar tão marginalizado”.**

O que se pode observar ao longo dos tempos que as políticas públicas, para a democratização da escola, vêm para atender apenas mudanças normativas que passam ideologicamente uma intenção de democracia e de um Estado preocupado em resolver os problemas e que na verdade não atendem a real necessidade destas instituições educativas, muito menos das comunidades onde as mesmas estão inseridas.

Observando as falas dos entrevistados pode-se perceber que escola ainda não tomou a decisão de ser democrática, pois não concebe o consenso no dissenso. Este, não pode ser impedido, pois as divergências de opiniões, interesses e sentimentos perpassam as relações e precisam ser respeitadas para que haja o comprometimento e a adesão.

O despertar para a consciência política é um compromisso da escola, e esta tomada de consciência nos reporta ao pensamento político de Gramsci, em Piolte (1973) que trata do intelectual orgânico, aqui entendido como os laços que unem os intelectuais para a ação, para a transformação e a revolução pacífica e intelectual sugerida pelo pensador, no qual, a escola teria o papel de formar para a criatividade ou para a reprodução. Porém, como pensar em despertar para a consciência política, para a organização sem aproveitar os espaços efetivos para as discussões?

A resposta para esta questão se faz pertinente, quando se entende que os docentes necessitam potencializar estes espaços no sentido de trazer a tona o que realmente aflige o grupo, nos espaços de reuniões pedagógicas.

Pode-se perceber esta afirmação na fala do Professor B5 quando coloca “**A escola não sabe fazer a gestão democrática que o papel sugere, não aprendeu assim, não estuda para tanto.** Continua tudo resolvido entre a direção e equipe pedagógica, os professores e a comunidade ficam sabendo, só na hora de colocar em prática. Na verdade estamos todos, muito acomodados. Não sei o que passa efetivamente, o que sei é que estamos cansados e não sabemos por onde começar as mudanças que as leis sugerem.”

De posse destas considerações a que se busca nas palavras de Rousseau (XVIII) e Freire (XX) quando evidenciaram em suas brilhantes obras a necessidade do novo para a educação, estamos aqui nos valendo de seus pensares e palavras para pedir que estranhemos esta educação de que hoje fazemos parte, solicitando a renovação para a educação que a atualidade merece, buscando desnaturalizar, o que parece natural, desbanalizar o que parece banal entre os elementos educacionais como o ensino e a aprendizagem, a avaliação, bem como, o pensar sobre estas práticas, faz parte de um processo necessário para destruir os cercos cognitivos¹⁶ nos quais se está submetido historicamente os profissionais da educação.

Partindo da premissa que esse profissional possa pensar e ver um novo ou uma nova forma de viver a educação, se faz necessário superar desafios relativos à excelência de educar para a emancipação dos povos ou que, pelo menos, se apropriem de um modo de pensar a educação para a qualidade e profundidade desses e que defenda esta bandeira na sua prática cotidiana, desmistificando os termos e “modismos”, reconhecidos como possíveis estratégias políticas, criadas em educação que mais confundem e dispersam o profissional da educação do seu verdadeiro papel que é o compromisso crucial com o ser humano aluno em sua aprendizagem, atualmente adormecido no ambiente escolar.

Animar-se a pensar, entender e interpretar essa nova visão poderia oportunizar a retirada do profissional da apatia instalada em seu fazer que o

¹⁶ Cercos cognitivos, aqui entendido como desconstruir para reconstruir conceito abordado na fala de Graciela Frigerio, aulas de mestrado da Universidade Nacional Tres de Febrero (UNTREF 2008).

cotidiano reforça e que ao longo dos anos foi se instalando.

A informação, significação e interpretação, admitida como verdadeira tornou-os prisioneiros de um mesmo olhar, sentir e viver as relações em educação descontextualizando-as reforçando o mal estar docente no qual estão os sujeitos salientando, neste espaço, que o maior mal reside em acreditar na materialização, no senso comum, mais que no medo de pensar e pensar diferente, correr riscos, fazer o oposto do que se está acostumado, ligando fenômenos que pareciam não poder haver conexão pondo em cheque o modo de pensar e agir na instituição escola.

Este novo paradigma que deve surgir desta sociedade é um grande desafio e não pode ser somente científico ou de conhecimento prudente, mas um saber social para uma vida decente como muito bem coloca Morin (1990). Uma vida pautada, respeitada e contemplada no ato pedagógico, independente de quão insólita seja essa realidade ou em que condições poderão se ofertar o direito de aprender e sentir-se feliz no ambiente escola.

Outro elemento a ser analisado que faz parte deste “cerco cognitivo” é o fracasso escolar, instituído social, político e pedagogicamente, que veio sendo construído ao longo dos tempos e reforçando a profecia, através de determinados conceitos e ações vivenciados no cotidiano escolar.

Pode observar na fala do Professor B4 quando diz **“que a direção não cobra o pedagógico, eu faço porque acredito no pedagógico, quero buscar um novo jeito de ser e fazer educação. O que a equipe diretiva quer é que todos os alunos sejam atendidos, que o professor não falte muito e que as coisas andem. Não temos um rumo definido, vamos a rumo e isto para mim está mal”**.

Mudar os Cercos cognitivos significa pensar as diferentes instituições e a escola enquanto ambiente de construção de conhecimento para uma ruptura epistemológica, sobrepondo o fundamentalismo que atrincheira o cognitivo à condição da condenação do indivíduo na permanência de sua categoria, pois a escola parte do cerco formal e de senso comum da realidade do aluno e não da curiosidade do mesmo que poderia levá-lo às novas oportunidades e conquistas.

Considerando que ao discutir, com seus pares, a maneira de pensar o profissional da educação poderá estabelecer certezas importantes e necessárias para a organização do trabalho docente e incertezas próprias da natureza humana e pouco considerada pelos profissionais da área. Ao discutir-las num diálogo aberto,

honesto e humilde, respeitando as limitações encontradas, nas barreiras cognitivas de cada um, vai alçando possibilidades e colaborando para o processo de reconstrução de um ser humano melhor, para o entendimento e o reconhecimento da trama de relações existente na instituição escolar e reinventando novas estratégias de ação para sair da crise em que a educação e a instituição escola se encontram.

Destarte se procura evidenciar as relações no processo educacional como fonte criadora de novas possibilidades, novas maneiras de encarar os problemas do grupo, colaborando mutuamente para a resolução das sensibilidades encontradas e coletivamente trabalhar para vencê-las com a dignidade que estas relações merecem.

Porém, na fala do entrevistado professor A2 percebe-se que não existe uma possibilidade de conhecimento e gerenciamento da escola, quando diz: **“Não sei nada sobre o gerenciamento da escola, isto debes perguntar a diretora”**.

Sabe-se que as coisas não se transformam em pouco tempo quando houve décadas de abandono. Portanto, faz-se necessário que se comece urgentemente, trabalhar para a superação das situações adversas, convivendo com elas ao propor, no grupo, a reconceitualização e aprofundamento das questões sensíveis a este processo, na intenção de indicar um espaço amplo de discussões e de intervenção, não apenas no debate, mas protagonizando este novo pensar e agir entre todos e para todos, tendo em conta que numa instituição educativa todos são responsáveis por fazer “holding”, aqui entendido, pelo acolher do outro amparando-o como parceiro no trabalho de tornar a educação com sentido para vida.

Segundo Santos (2000) é através do desconforto, do inconformismo, ou até mesmo da indignação perante o que existe que se poderá partir para a superação dos problemas que são reais, próprios das comunidades e de onde a instituição escola está organizada. O que se precisa é dar créditos as novas alternativas que estão a emergir tomando consciência de que no espaço escolar é possível discutir e buscar no dissenso, na multiplicidade a esperança da transformação.

Pode observar nas palavras do Professor B2 **“Mas depende da escola, da direção e da equipe pedagógica as reformulações, a nível de escola**. Isto é relativo **depende de cada estabelecimento de ensino**. Como cada grupo vê a possibilidade e quando vê esta possibilidade! A gestão escolar, em suas múltiplas dimensões, deveria ser melhor analisada pelos governantes, caso queiram

mudanças, pois se a direção não quer, pouco se pode fazer. **O poder para realizar, também está nas mãos dos dirigentes de escolas que na sua maioria são tradicionais e fechados para as mudanças e contra as inovações**, talvez por medo do novo ou por despreparo. Falta este encontro, esta troca, esta dinâmica, estudo! **Eu sinto que falta preparo, estudo, integração entre os professores para trabalhar. Não é fácil tu querer construção de cidadão numa sociedade que não pensa no passado para entender o presente!** Não pensam em se ligarem nos problemas que o meio deles está vivendo, não sentem esta necessidade! É complicado trabalhar assim! Com um grupo apático! Não sei se exatamente onde está a raiz desta desconexão com o real. Eu sei que a gente tem de se adaptar ao novo contexto desta sociedade diferente, mas falta muita coisa para resgatar a dignidade da pessoa e poder resgatar o resto!!

Neste contexto entra a necessidade de se repensar instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação, pois são anti-sociais. Precisamos sim, é refletir sobre as emoções e a linguagem, sobre subjetividade para a construção de relações mais democráticas, que se transformam espontaneamente a partir da convivência com o outro com bem aborda Maturana (1998).

Ao perceber que não está tudo bem, que não está tudo legal dentro do ambiente escolar, na sociedade e na vida como um todo e levantando estas questões com seus pares, o profissional da educação seja ele, professor, gestor ou funcionário, pai, aluno e ou comunidade em geral podem vislumbrar um trabalho voltado para a pluralidade se distanciando cada vez mais deste modelo social/educacional formatado para o individualismo cruel, onde solidariedade, participação, humanização, por exemplo, vêm na contramão da escola e das questões pertinentes a vida.

Neste espaço faz-se necessário clarear a questão da autonomia entendida, nesse contexto, a luz de Freire (1996) como tomada de decisão que é própria de cada um e da participação dos envolvidos. Para isto a escola deve ser o lugar em que educar seja levar adiante um trabalho contra o inexorável, onde se eduque para impedir a profecia representativa do fracasso oferecendo ao educando as possibilidades diferentes da sua identidade familiar, feita através da atuação do professor, construindo-a através dos rasgos dos outros, porque somos unos e múltiplos para formar um eu. O professor passa a ser um prestador de identidade que oferece matéria prima para construir o sujeito, impedindo que os presságios se

cumpram. Portanto, quanto maior o número de professores que passassem na vida de um aluno deveria ser maior a possibilidade do mesmo em achar seu próprio caminho e construir sua própria identidade.

Na educação que ainda é possível de Gimeno Sacristán (2007) pode-se refletir à articulação de uma proposta de educação que contemple um ensino acentuado e precioso para as pessoas a partir de um currículo imerso na experiência e baseado no direito a educação, orientados para corrigir procedimentos do cotidiano escolar criando um ambiente apropriado à convivência no sentido de recompor um novo projeto para a educação.

Para tanto, se faz importante discutir a questão da avaliação e gestão desta instituição escolar que se apresenta como objeto e sujeito de toda e qualquer reforma educativa que se vislumbre, um espaço decisivo, que pode tornar realidade a proposta ou ignorá-la. Sendo as escolas um centro administrativo que está em contato permanente com a sociedade e os cidadãos tem o direito fundamental, importante e necessário que é a educação em suas mãos.

Mudar a dinâmica das instituições educativas não é uma tarefa fácil já que a acomodação gera segurança para prosseguir realizando o trabalho, frente às incertezas, as mudanças e inovações, que uma nova proposta sugere e que, ao contrário, criam desconforto e passam a serem desacreditadas pelo grupo de trabalho da escola por desconhecimento e medo do novo.

Neste sentido se apresenta a importância de uma liderança eficiente nas instituições educativas para promover, executar e sustentar projetos que vislumbrem uma nova proposta para educação de qualidade nas escolas. Gestar um modelo participativo e democrático é papel de quem reconhece o verdadeiro sentido da importância da educação para um país nas condições em que o nosso se encontra.

O que passa é que em muitas escolas as equipes diretivas, que em muitos casos não são as lideranças esperadas, também não possuem formação para atender esta necessidade, dificultando, ou melhor, criando sérios entraves para os avanços, em educação, pelo desconhecimento das questões pedagógicas, que numa instituição escolar precisam anteceder a qualquer outra discussão. Desta forma reforçamos a necessidade de se ter uma equipe diretiva eficiente e pedagogicamente competente para conduzir e mediar o trabalho nas instituições educativas que estejam predispostas a mudar. Porém é necessário que esta equipe possa contar com “um profissional que além do domínio técnico e científico seja um

sujeito dirigente, que atue numa perspectiva de projeto social democrático e solidário, é o da formação teórica e epistemológica”. (FRIGOTTO 1999, p. 94,95)

Acredita-se que acima de mudanças em normativas, modelos teóricos, modelos de organização escolar as instituições possam contar com uma equipe administrativa que, na prática, busquem, junto à história e a cultura da instituição, os outros aspectos que seriam necessários considerar para vislumbrar uma transformação efetiva.

A ruptura epistemológica a ser vivenciada pelo profissional da educação sugere ao mesmo que repense no que chega para ele pronto, formatado e politicamente “correto” passando a duvidar destas intenções à medida que suponha diferentes possibilidades às situações, perceber as teorias político-ideológicas que só fazem produzir o fracasso que a escola e a prática profissional legitimam e ainda reconhecem a necessidade de sua inserção.

Pode-se analisar estas questões na fala de A5 **“Para a lei ser colocada em prática e legitimada no espaço escolar deve ter muita mudança!** A começar pela **gestão escolar que precisa necessariamente trabalhar para o entendimento do professor em relação a esta mesma lei.** Temos uma lei de doze anos e a coisa continua igual ou pior e há que se considerar que antes era a desculpa do tecnicismo e hoje nem sei o que pensar. Não se pode perder uma oportunidade como esta que se apresenta a mais de uma década para realizarmos um trabalho que dê frutos futuros para a sociedade brasileira, que solidifique a democracia crítica e que forme para a vida”.

Paulo Freire já dizia que se não mudar a escola, o mundo não muda, assim se percebe que existe a urgência em criar espaços de conversação, espaços estes que sejam significativos, que falem na vida, que emocionem que tenham sentido, que respondam aos questionamentos e anseios dos alunos para que a escola passe a ter sentido, num encontro significado com aquilo que ele quer descobrir do mundo e não calar esta voz que grita por aprendizagens, que sofre com a discriminação e que se afasta da escola porque ela não lhe diz respeito, é alheia a tudo o que ele acredita e necessita.

Os profissionais da educação precisam sentir que podem fazer assim, humanamente assim, pois a escola é apenas uma maneira pequena, fechada e temporária de educar evidenciando que as relações existentes na escola são

fundamentalmente maiores que os conteúdos trabalhados, num currículo morto e sem sentido, ou seja sem uma construção coletiva dos envolvidos no processo.

O contexto escolar no qual estão inseridos os professores, diretores, funcionários e a própria comunidade, não têm a cultura da participação democrática, muito menos de uma visão democrática de mundo a partir das relações. Sair desta cultura excludente e individualista requer uma discussão sobre participação, cidadania e democracia. Tal discussão remete para a necessidade de uma participação consciente, democrática, desvelada e coletiva capaz de dar consistência ao trabalho de politização necessário para os nossos tempos.

A escola moderna, denunciada por Althusser (1978) como aparelho ideológico a serviço do Estado, precisa construir um espaço de consciência crítica para resgatar a cidadania e autonomia, capazes de fortalecer os grupos, multiplicar conhecimentos e valores e dividir tudo isso com os interessados nesta mudança. Um cidadão preparado para participar poderia recuperar a consciência de responsabilidade pelos atos, pelo fazer no cotidiano. Na verdade, na escola ensinamos para que? A escola tornou-se um cenário de homogeneização em sua simplória função socializadora, muitas vezes de natureza arbitrária e violenta, inculcando uma visão de mundo, de conhecimentos e de valores que na verdade coincidem com os interesses da classe dominante.

Segundo Costa (2000) a produção cultural é um processo permanente, forte, marcante que é poder, que se faz poder, pois circula livremente e traz significados que confirmam e mantêm o poder social pela distribuição de conhecimento. Neste sentido seria pertinente voltar o olhar para a continuidade de políticas públicas para a formação, para a obrigatoriedade de ensino atravessadas ainda pela macdonaldização¹⁷ da escola que retrata um cardápio muito conhecido de reformas curriculares ainda tecnicistas e a formação que se dá em pacotes fechados de treinamento efetuado por técnicos, empresários, de uma maneira centralizada e sem participação da escola

Cabe a escola oportunizar espaços de estudos e reflexões das sensibilidades sociais para formar professores, pais, alunos, funcionários e comunidade social, preparando-os para enfrentar desafios, resolver problemas, despertar a consciência crítica comunitária e produzir conceitos necessários para um viver pleno.

¹⁷ Veja-se em Costa, Marisa V. Escola Básica na virada do século: Cultura, política e educação. São Paulo, Cortez, 2000.

Neste momento de transição paradigmática tem-se que sair da acomodação, da apatia e partir para a discussão, criando espaços competentes de conversação, “corporificando as palavras com exemplos”, como bem coloca Paulo Freire.

A partir dessas considerações, retomamos o conteúdo do Plano Nacional de educação para ressaltar que ao dedicar uma parte para a discussão da ampliação dos nove anos de duração do ensino fundamental, ele chama a atenção em que “mais do que a universalização do acesso, necessário se faz garantir a permanência dessas crianças na escola de forma que concluam o Ensino Fundamental” (BRANDÃO 2006, p. 48), tal assertiva é utilizada quando aborda a importância que a redução dos altos índices de evasão e repetência poderá contribuir para a reconstrução de uma cidadania crítica.

Estamos na emergência de novos fatores e processos que trazem consigo incertezas em relação aos direitos sociais, mas que traduzem possibilidades para atualizar conquistas de uma cidadania democrática.

Reportamo-nos, neste espaço, à essência das questões pedagógicas na escola e onde, efetivamente, se apresenta o novo. O currículo. É aqui, neste espaço privilegiado, que as coisas acontecem ou deixam de acontecer. Um passado e um presente se unem e se confundem no que diz respeito à temática curricular. O problema é que nem o antigo e nem o novo, em currículo, dizem respeito ao cotidiano escolar. Ranços e avanços paradigmáticos não mudaram a forma de viver a escola e mais, os professores, atores principais, protagonistas do processo de construção e ressignificação cotidiana de um currículo para a vida, desconhecem a teoria que sustenta sua prática.

Sabe-se que uma nova proposta de reorganização curricular precisa ser pensada para a sociedade que se apresenta. Sabe-se que esta questão é muito complexa e que precisa ser discutida em outro momento, num novo ensaio, mas que não poderia deixar de ser um foco especial na leitura de uma possível ruptura epistemológica sugerida durante todo este ensaio.

Há que se pensar ainda, na profissão professor em uma nova proposta de superação de dificuldades, para que aprendamos (professores) a “vender a educação” e para que isto ocorra tem-se que anunciar mais do que criticar. Trazer a compreensão das pessoas o que se precisa saber, propondo as ligações necessárias para esta compreensão, falando das diversas coisas boas e sérias que tem a escola e que muitos colegas fazem, mesmo que de forma isolada. Evidenciar

estas questões, estes exemplos, principalmente melhorando as relações dentro da escola, da convivência, da compreensão de si e do outro neste importante momento de busca por saídas, gerando novas propostas curriculares. Também, aproveitar da abertura legal, das Leis perfeitamente escritas, para colocar em prática as novas ações que a escola e a sociedade brasileira merecem, discutindo assim, seus rumos e com as rédeas na mão, a partir da conscientização, dos envolvidos, reconstruir um processo educativo e social de desenvolvimento.

Mais uma vez está nos ombros da escola, em ambos os países em estudo Argentina e Brasil a responsabilidade pela implementação de uma política pública voltada para a educação, cuja proposta não partiu da comunidade escolar.

Tal afirmativa encontra respaldo na prática em que as modificações, reformas, propostas em educação sempre foram executadas pelos diretores, professores e funcionários dos diversos estabelecimentos de ensino, porém criadas e pensadas a sua revelia. Como se torna difícil fazer acontecer sem participar do processo de construção! Ainda mais agora que houve uma suposta e pretensa abertura respectiva à participação popular nas decisões, nas construções dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, dos regimentos escolares, de uma pretensa "autonomia conquistada".

Em educação todas as questões estão inter-relacionadas, interligadas, e é nesta teia de informações e de relações, de conquistas e de ações que se vai reconstruindo a prática educativa.

É interessante ressaltar que "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social", pois ao se reconstruir espaços num significado de coletividade e de bem estar social, cabe a escola e ao professor, em sua prática educativa, relacionar este fazer docente em sintonia com as questões políticas e sociais discutindo e criticando as mesmas. (MANACORDA, 1997, p. 360).

Nessa conjuntura se encontram a escola e os professores, vivendo cotidianamente o empobrecimento da escola pública e os quais têm, em suas mãos, parte da responsabilidade de transformar a instituição pública em um espaço comprometido com os que perdem frente à globalização: as classes populares.

Cabe considerar que as estimativas do governo só serão efetivamente alcançadas, em longo prazo, se forem pedagogicamente bem feitas e para isto há que se retomar o verdadeiro papel social da escola e trazer esta comunidade escolar para estas discussões, nos quais a escola possa resgatar a confiança desta mesma

comunidade para a realização de um trabalho coeso, tornando desta forma os envolvidos motivados e atentos às questões sociais e políticas que ultrapassam os muros da escola.

Na viagem ao mundo da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire observa-se a educação enquanto ato de conhecimento vislumbrando por entre os conteúdos de ensino a razão de ser dos fatos sociais, políticos, econômicos, históricos e ideológicos conscientizando o docente da importância de estar submetido a esta releitura, pautando a profissão pela humanização.

Um fato muito curioso da Pedagogia da Esperança e que marcou minha existência enquanto profissional da educação foi o “pecado do Freire”: Alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Pensei comigo mesma. Que Deus me dê força e coragem para pecar como Paulo Freire! Ele acreditava que homens e mulheres lendo palavras poderiam reler criticamente o mundo.

Cabe considerar que nesta etapa da educação encontra-se o primeiro ano do ensino de nove anos de duração. Tem-se a oportunidade de recomeçar, educando para a libertação, para a autonomia, para a coletividade. Não se pode perder uma oportunidade como esta que se apresenta para iniciarmos um trabalho que de frutos futuros para a sociedade brasileira, que solidifique a democracia crítica e que forme para a vida.

É hora de propor uma prática educacional coerente com o modelo científico de atualidade. Prática esta, voltada para problemas políticos, metodológicos, de procedimentos e planejamento educacional voltada uma ação de novas práticas que colaborem para a construção do cidadão integral.

Maria Cândida Moraes (2004) aborda que precisamos de uma educação emancipadora, com profissionais capazes de vivenciar práticas coerentes com a atualidade. Aponta que a educação numa visão de totalidade para a era das relações, abordando inteligência, consciência, pensamento e conhecimento. Totalidade esta que abrange o “alfabetismo emocional” em que o indivíduo precisa aprender a identificar os próprios sentimentos. Neste paradigma emergente, o indivíduo é visto como corpo, mente, sentimento e espírito sendo inacabado porém dotado de inteligências múltiplas.

O profissional da educação do futuro, lembrando que o futuro já começou e terá como principal tarefa aprender. Sim, pois para executar tarefas repetitivas existirão os computadores e robôs. Ao homem compete ser criativo, imaginativo,

inovador e ético. Um cidadão comprometido com o coletivo.

Se pensa ainda, que a construção, a consolidação e as reformulações provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na atual LDB, não levaram em consideração o posicionamento da comunidade escolar, provocando um distanciamento das práticas escolares que perpassam o dia a dia da escola, desencadeando impasses na sua implementação, tanto no que se refere à gestão pedagógica, quanto no que tange a gestão administrativa e pedagógica.

No contexto escolar observar-se a angústia dos docentes quando dizem que a escola se esforça para atender as propostas, realizando reuniões para manter o professor atualizado e participativo, visando que ele trabalhe em sala de aula algo diferenciado. Realiza encontros de formação permanente, mas a escola parece estar longe da academia. A escola busca coisas que a universidade já ensinou, mas está parada no tempo! Parece que existe uma força que prende a escola, que não a deixa andar.

Pode-se observar no Título III, no artigo 5º a LDBEN que afirma: “o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade e outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”. (BRASIL, 2008b). Neste sentido se faz pertinente ressaltar que também é um direito de todo cidadão ter uma família, um lar, alimentação, lazer, saúde. Estas questões dizem respeito à vida da criança, são importantes e significativas. A falta ou a carência de qualquer um destes elementos acarreta a ausência na escola, a desmotivação, o descrédito pela educação. Estas questões atravessam a escola e de uma maneira ou de outra colaboram para o fracasso de suas funções sociais!

Neste contexto se sabe que a legislação está bem fundamentada, é democrática e visa ao atendimento destes princípios democráticos. Mas como? Numa sociedade que não sabe ser democrática e precisa perceber que “Para educar a un niño hace falta un pueblo entero, asi como para dar fruto hace falta un árbol entero, dice um antiguo provérbio. (DEL PERCIO, 2002).

Desta maneira é preciso considerar que os nossos povos estão sem saber como colocar em prática as legislações. Por mais que tenham interesse, vontade, necessidade, faz falta outros elementos capazes de emancipar este cidadão! Faz falta politização, discussão, dialogicidade, problematização, faz falta uma espaço para a vida esteja efetivamente dentro da escola! Existe aí uma força que faz com

que a comunidade escolar como um todo se anule e desconsidere seu poder de ação coletiva.

Desta forma é importante considerar a realidade onde a escola está inserida para no coletivo selecionar os conhecimentos e conceitos que sejam significativos para a instituição de ensino, buscando integrar valores, atitudes e habilidades problematizando sensibilidades vividas pela comunidade escolar, buscando conhecimento do contexto social e político em que vivem, pois cabe analisar que é no cotidiano escolar que estas propostas se efetivam ou não.

4.1 O currículo com sentido: em busca de aproximar distâncias.

Para dar conta desta necessidade de transformação na educação sinaliza-se para o currículo, a essência desta possibilidade, como sendo o principal objeto de estudos, a ser observado na educação comparada nos países em desenvolvimento como, no caso, a Argentina e o Brasil que vislumbrem uma mudança qualitativa e educação. Um currículo visto como coração da educação e por onde perpassam idéias transformadoras ou não, deste processo. Uma educação que no passado tinha por finalidade a homogeneidade nacional e que na contemporaneidade exige a promoção da multiculturalidade.

Acredita-se que se o currículo fosse encarado como proposta efetiva de transformação estaria na pauta de acadêmicos e políticos e seria encarado como um desafio de construir um sentido para a educação, pois, no currículo e no fazer dele estão dispostas a intenções de mudança do pensamento de seus atores, como ponto chave para qualquer inovação.

Mudança de pensamento esta, que diz respeito aos professores e sua prática educativa, ainda ancorada em modelos tradicionais, próprios do Séc. XIX, que tinha por meta a transmissão da cultura, que já não pode ser aceita no atual momento histórico que se vive.

Precisamos ter em mente que vivemos na globalização e os países, os sistemas educativos e por fim a escola como um todo necessita formar cidadãos comprometidos, capazes de integrar componentes locais aos globais fazendo relações entre eles, indivíduos com habilidade mais cosmopolita, aqui entendido

como pensamento filosófico que despreza fronteiras geográficas e cidadãos que pensem e interpretem a realidade para modificá-la.

Para tanto, é necessário um currículo que evidencie a realidade e necessidades locais, que seja democrático, permeado de cultura, que atenda a diversidade, tendo como marco referencial o paradigma da complexidade, holístico que atravesse os aspectos político, social, psicossocial, econômico, cultural, antropológico, alargando a visão dos envolvidos contextualizando-os no fazer do professor e que diga respeito ao sujeito em formação, tomado como principal elemento do processo.

Desta forma acredita-se que uma reforma educativa que tenha por meta real a transformação social poderia perpassar pela mudança no currículo educacional e que este possa ser percebido com um contrato a ser seguido e respeitado, vislumbrando um currículo “glocal”¹⁸ para construção de identidades “glocales” num mundo multi-étnico e numa sociedade que está a exigir uma nova organização.

Faz-se necessário clarear, neste espaço, que o currículo é a alma de uma escola e requiere uma nova forma de pensamento na sua reformulação com vistas às novas práticas desejadas, tendo-se em mente que “una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse em instituido; cuando lo logra suele ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que pugne por instituirse.” (FRIGERIO, 2001, p. 3)

Desta forma recorre-se a Reice (2006) quando apresenta os cinco pilares para a construção de um currículo glocal para a educação inter-étnica e cultural na compreensão das formas que se poderia dar uma mudança substancial curricular emergente, com alternativas diferenciadas das que foram, com o tempo, submetidos os estabelecimentos de ensino. Estes pilares dizem respeito a: compreensividade global; abertura para as necessidades locais; novas abordagens as disciplinas específicas; novos temas e metodologias transversais emergentes, sendo estes quatro primeiros relacionados com a estrutura e conteúdos do currículo e o quinto e último pilar intimamente relacionado com a apropriação do que se refere às características do processo de desenvolvimento curricular, sendo tais pilares pensados para uma educação mais humana e aberta para os problemas mundiais, vividos pela população.

¹⁸ REICE (2006), ai entendido como um currículo que atravesse uma educação multicultural para a sociedade global.

Para tanto é possível considerar que o estudo comparado pode colaborar para a compreensão da integração cultural para melhoria da qualidade em educação nos diversos países, no qual a proposta de reforma educacional seja implantada. Passa-se a partir deste momento a pensar o cotidiano das escolas onde as propostas legais são implementadas, buscando articular e pontuar a questão curricular, a cultura e o paradigma junto aos autores convidados para este debate.

5 CAPÍTULO III

COTIDIANO ESCOLAR: A REPERCUSSÃO DA AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE NO ATRAVESSAR DE FRONTEIRAS

Uma enorme gama de correntes e concepções invadiu o “quefazer” em termos de práticas, no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino e, no fazer pedagógico dos professores. Diante desta variedade de conceitos e sem dominá-los, selecionando o que de melhor poderia ocupar estão os atores de uma escola construída num modelo singular e individualista, de um paradigma técnico-linear com interesse voltado para o controle técnico em teorias curriculares tradicionais voltadas para um ensino bancário, acrítico e alienante, aprendizagens sem sentido, distantes da realidade, avaliação desvinculada do processo, metodologias verticais e que historicamente vem reforçado este modelo.

Mudanças, reformas educativas, aparatos legais estão sendo pensados ao longo dos tempos e colocados em prática nas instituições, ainda de uma maneira isolada dificultando a inserção de transformações significativas no cotidiano escolar. Neste espaço, faz-se menção a mais nova proposta de reforma educativa, em termos legais, no Brasil e que já está implementada na Argentina há mais de dez anos.

Tanto na Argentina quanto no Brasil, recai, mais uma vez nos ombros da escola despreparada, em vias de desmanche, com profissionais desmotivados e sem falar que não foram ouvidos na criação desta proposta, apenas serão eles quem a colocarão em prática, numa comunidade escolar carente de recursos humanos, físicos e materiais, de cima pra baixo com outras tantas que já vieram e já foram substituídas.

Quando se pergunta aos professores brasileiros e maestros argentinos sobre o conhecimento das Políticas Públicas que orientam as propostas de organização curricular para a educação em seu país pode-se perceber a verticalidade que ainda atravessam a educação em ambos os países e aumentam as distâncias entre quem planeja e quem executa as Políticas Públicas na Argentina e no Brasil. Pode-se

perceber a falta de participação em discussões desta natureza, no qual, se pode observar nas falas dos entrevistados:

Professor A1 “**Sei o que passou nas últimas reformas curriculares por tudo que nos foi chegando por parte do governo e pelas reuniões que tivemos entre os docentes**, por estas razões estou a par de todas as políticas públicas educativas”.

Professor B1 “**Sobre a lei da ampliação, não conheço nada e sobre a LDB, conheço um pouco!** Quanto à abertura democrática que a lei sugere eu vejo muito pouco, mais foi o ano passado com **pouquíssima orientação**. O ano passado eu entrei “bem crua” para trabalhar com o primeiro ano desta nova proposta. **Mudança curricular eu não vejo!**”!

Professor A2 “No ano passado tivemos o que chamam de a nova lei de educação, **nos reunimos nas escolas e fomos analisando-a antes de ser aprovada e depois nos deram um CD com os conteúdos curriculares** que deveriam estar contemplado no trabalho”.

Professor B2 “**Não tenho conhecimento, pois não tive acesso ainda às leis da ampliação**. Como é a primeira vez que trabalho “os anos” da nova reforma de ensino para a ampliação me sinto tateando as coisas. Estou procurando em revistas, textos da internet que falem desta proposta para tentar entender. Conheço a Lei de Diretrizes e Bases, mas não consigo saber a diferença entre a primeira série antiga e o segundo ano da ampliação hoje. Tanto é, que eu trabalhei quase todo ano com conteúdos de primeira série”.

Professor B2 série “**Tivemos conhecimento da lei da reforma e da ampliação de uma forma bem imposta**. Não foi uma coisa conversada aqui na escola. Não tivemos tempo de pensar a respeito, organizar nada! Daí **veio esta determinação e a gente foi meio que obrigado a dar conta e aceitar sem nenhum questionamento**. Quanto à lei da educação a gente sabe que ela existe, conhece né, mas não tivemos acesso ao diálogo sobre a nova proposta”!

Professor A4 “Na verdade **não tenho muito conhecimento sobre as políticas públicas que normatizam atualmente a educação em meu país**, estou mais preocupada com o trabalho pessoal na escola e não estou informada sobre isto”.

Professor B4 “Eu me formei no ano de 2000, e isso quer dizer que esta reforma foi vista no meu período de formação inicial e **eu não consegui colocá-las**

em prática porque fui sempre professora da 4^a(quarta) série e para os anos iniciais. Eu não fico bem a par do que acontece no primeiro ano. Na escola não houve nenhum movimento para conhecimento desta reformas. Só se houve com o primeiro ano, onde eu me engajasse me envolvesse ou fosse convidada, não recordo uma solicitação da escola para trabalhar com esta política. Eu sinto que o professor precisa aprofundar estes temas. Não temos subsídios para dar conta. Não há tempo disponível, não há literatura a disposição, não há momentos na escola para estas discussões”.

Professor A5 **“Tive acesso as informações sobre as políticas públicas num curso recente de formação, realizado por minha própria vontade** e bem que me esclareceu um pouco das novas propostas educativas. Não fui porque tenham me convocado, mas porque eu mesma busquei capacitar-me.

Professor B5 “Este assunto nos é passado em reuniões pedagógicas, conheço a LDB e a lei da ampliação, mas os pareceres e as resoluções **que falam da implementação mais direta nas escolas eu não conheço!** As escolas apenas ofereceram aos alunos de seis anos o primeiro ano. Eu vejo assim, sou professora de quinta série e as disciplinas da quinta série passou para o sexto ano. Foi esta transformação que vi! Não participei de nenhuma reunião de discussão para ver como ia implementar”.

Professor A6 **“atualmente estou fazendo a capacitação do novo desenho curricular** na Universidade de Morón, uma vez por mês e o ano passado em fevereiro também fiz na parte de linguagem a capacitação de ciências naturais, sociais. A reforma começou este ano não se notam ainda mudanças. As crianças terminam o segundo ciclo e no terceiro ciclo que corresponde ao sétimo, oitavo e nono ano existe uma deserção muito grande. Fizeram várias propostas de mudanças. A escola foi dando opiniões do que pareciam as mudanças, mas as propostas de mudanças não foram muito positivas.

Professor B6 **“Eu não sei nada da lei a respeito da reforma,** sei sobre a ampliação porque está sendo divulgado na escola, mas sobre o conteúdo da lei eu não sei mesmo”.

Ao voltar os olhos para o que foi abordado nas falas dos entrevistados percebe-se o desconhecimento por parte de muitos deles com relação às questões legais para a educação, o que justifica a desapropriação e a carência de elementos que possam embasar um novo trabalho pedagógico.

Nas falas dos entrevistados ficou explícita a questão ideológica de um sujeito construído para reproduzir e que, sem a consciência política necessária, criticidade, interesse, com as mínimas condições econômicas e sociais, bem como, de trabalho, entre outros elementos que acabou por impossibilitar este profissional de pensar, refletir e se apropriar de conhecimentos basilares que poderiam sustentar transformações, na escola e na sociedade como um todo.

Se apresenta, desta forma um profissional forjado pelo sistema e a serviço deste, em ambos os países, incapazes de visualizar alternativas em relação à abertura dada pela lei da reforma, que acena para uma reconstrução curricular, para uma abertura em potencial, o que poderia ser o início de um fecundo processo de discussão e de mudança, caso fosse realmente encarado, na prática de um currículo democrático e emancipador, como elemento articulador, não apenas de conteúdos e metodologias, mas que diz respeito a todas as relações de poder vivenciadas neste processo para uma nova proposta de sociedade.

Um passado e um presente se unem e se confundem ao abordar a temática curricular. Desde sempre, reaparece o questionamento: “Uma reorganização curricular precisa ser pensada”, para uma nova sociedade que se apresenta. O problema que nem o antigo, nem o novo em currículo, diz respeito ao cotidiano escolar. Os movimentos e negociações se resumem em textos bem fundamentados e poucas práticas vinculadas a estes, nas escolas, onde o currículo efetivamente se faz.

Aqui cabe considerar a lacuna no conhecimento por parte de quem faz o currículo nos estabelecimentos de ensino, o professor, ator principal do processo de construção e ressignificação cotidiana do currículo, que desprovido da teoria e do conhecimento político que domina sua profissão, não vincula seu fazer pedagógico a práticas emancipatórias dificultando a mudança paradigmática para o grupo em que atua, fragmentando cada vez mais o currículo.

Porém o redimensionamento das práticas pedagógicas carece de uma fundamentação epistemológica que não pode ser meramente determinada por leis e decretos, visto que as alterações comportamentais só poderão ser reais, quando os professores se apropriarem da teoria para refletirem acerca de suas práticas (GIMENO SACRISTÁN, 1997), nos estabelecimentos de ensino, onde o exercício ensinar/aprender se faz efetivamente.

Conhecer os fundamentos teóricos de práticas inovadoras poderia ser um começo para pensar uma nova proposta de reorganização curricular. Para a dimensão epistemológica de currículo se poderiam buscar elementos que embasem o conhecimento mesmo, “no trabalhar com unidades didáticas integradas implica em que o corpo docente saiba aproveitar os erros dos estudantes para revisar o trabalho realizado e criar as condições para que estes possam detectar seus próprios erros e aprender a corrigi-los” (SANTOMÉ, 1998, p. 254).

Para a dimensão filosófica de currículo seria pertinente que o docente buscase compreender, como aborda Del Pércio (2006), a pensar na filosofia como ligação, por seu grau de abstração, apontando que esta colabora para o diálogo com as outras disciplinas propiciando o encontro in-disciplinário¹⁹, espaço este em que se pode pensar a formação docente a nível escolar a luz de uma reflexão filosófica na busca por pensar um currículo integrado e significativo para os alunos.

Numa dimensão sociológica de currículo a visão perpassa pela reflexão e sistematização das práticas pedagógicas voltadas para atender a demanda da comunidade em que a escola está inserida. Para tanto se faz necessário partir da máxima de ler e produzir um texto a partir de um contexto oportunizando-se de ferramentas para favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos membros desta comunidade, desvendando amarras a que foram sendo acometidos os sujeitos ao longo da história.

Uma história do currículo nos ajuda a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”(SILVA,1995) .

A que se considerar que nem sempre o currículo foi objeto privilegiado das análises sociológicas, pois:

Foi, mais apropriadamente, objeto da psicologia, disciplina que sobre ele lançou profundas marcas, delimitando, inclusive, a extensão de suas definições. A permanente presença de um termo como “experiência” - recorte tipicamente psicológico - nas diversas definições do currículo é testemunha de tais marcas. Não que tal presença tenha sido negativa, ao contrário, em muitos dos casos serviu para melhor esclarecer a teoria e

¹⁹ In-disciplina, en el sentido de entrar, meterse en las otras disciplinas y incorporar elementos de estas desplegando sus potencialidades para pensar en que la verdad pueda ser dicha. DEL PÉRCIO, Enrique. La condición Social: consumo, poder y representación en el capitalismo tardío. 1.ed. Buenos Aires: Altamira, 2006.

prática das tarefas curriculares. São inegáveis, por exemplo, as contribuições de Piaget, Ausubel e Vygotsky. (PEDRA, 1997, p. 38)

Outro critério que deve ser estabelecido para levar a diante a reconstrução curricular, nos estabelecimentos de ensino está ligado à dimensão pedagógica do currículo quando se tem que ensinar deve-se ter em mente que se precisa saber o que ensinar. Na verdade o que se faz necessário ensinar neste mundo em que se vive. Mais do que dominar o conteúdo de ensinagem, este profissional precisa ter em mente que deve educar para a vida! Pensemos nas palavras de Ney Oscar Leonardo Paranhos:

E é por isso que saímos hoje da escola: Cheios de fórmulas de matemática e sem um pinga de capacidade de decisão e de alternativas de solução. Cheios de preconceitos religiosos e valores impostos e sem o mínimo de solidariedade e de fé na história humana. Cheios de literatura e sem nenhuma inspiração de vida; ao contrário sendo mais um participante da “Sociedade dos Poetas Mortos”. Cheios de história e truncados em nosso caminho, alienados e solitários. Cheios de química e de física e distante da percepção, sentimento da unidade do cosmos, da Vida e de seu grande mistério. Cheios de geografia e perdidos em nossos descaminhos, tropeçando nas pedras do caminho, criando vale de lágrimas e muros de lamentações. Cheios de estudos sociais e vivendo o mais grotesco do capitalismo; cegos à miséria absoluta de realidade social como Nigéria e vários grotões do Brasil. Enfim, Cheios de informações, que podem até ser uma grande riqueza, mil vezes distante, analfabeto global, da linguagem e da sabedoria do coração. (sem referência)

Busca-se nas palavras acima um desvelar de possibilidades que perpassa pela função educativa e que diz respeito à vida que deveria existir na escola. Numa espera incessante que as alternativas apareçam, renasce a cada novo dia e a cada nova aula o professor. Percebe-se que mais do que ler estas palavras se poderia pensar sobre elas e sobre o porquê não se consegue atingir um mínimo na profissão.

Sem respostas, e quisá em busca delas vive o profissional da educação que ao analisar suas atividades, no mesmo tempo sabe que tem muito ainda a realizar para ser, no mínimo, o suficiente, em sua árdua tarefa. Vislumbra transpor as dificuldades, tem esta vontade, porém, as ações para se chegar a tanto perpassam pelo estudo, revisão teórica e prática da sua própria práxis e nas desculpas de tempo, espaço, valorização se desloca de seu foco, distanciando-se cada vez mais de seus objetivos e colaborando com a crise em que se encontra a educação, a escola, e o currículo.

Ser professor demanda uma tarefa sensível e esta ancorada em raízes profundas da cultura tradicional levando aos educadores a continuar seu trabalho reforçando a ideologia dominante, mesmo sem se dar conta que o fazem.

Desta forma faz-se necessário buscar os elos que ligam este profissional docente com sua trajetória de vida, suas expectativas, frustrações, vivências, sua história retransmitida e reconfigurada no dia-a-dia escolar apontando para um elemento que precisa necessariamente ser considerado. As relações existentes no meio educativo e como estas se dão na convivência cotidiana e social considerando, como estas se constroem para que haja uma transformação nos remetindo a “repensar una educación basada en la noción de “relación”. (DEL PERCIO, 2009, p. 125).

Ao interligar os fatos da memória deste profissional que se apresentam para resolver problemas, as sensibilidades encontradas e para dar conta do fazer pedagógico se faz importante considerar que as relações se apresentam a cada dia mais complexas, necessitando uma nova abordagem, mais estudos e a compreensão de diversos elementos que exige da atual sociedade um olhar mais humano e, a busca por relações pertinentes com a contemporaneidade, se faz, neste momento de discussão, emergente.

Segundo Maturana (2004, p. 34) “uma cultura – na qualidade de rede particular de conversações – é uma configuração especial de coordenações de coordenações de ações e emoções.”, que quando tem sentido se conserva, se cria, se move, desaparecendo, porém, quando a rede de conversação deixa de se cultivar.

Neste sentido pode-se observar que nas reuniões com os professores, por vezes nos deparamos com ditos e feitos dos mesmos. Nesta oportunidade observa-se “retalhos de discursos” (FREIRE, 1992) de professores que ao expressarem o desejo de fazer melhor, ou menos feio a sua prática sempre voltam para o mesmo ponto: a culpa é do aluno, da família, do sistema, do governo. A cultura na qual a formação do educador foi gestada lhe impede de observar que ele é fruto do que pensou, fez e agiram seus antepassados, em outra época histórica, em outro momento social que deve ser considerado, porém questionado para a saúde da educação em ambos os países.

A importância da clareza política na leitura de mundo, na luta pela esperança emancipatória, na defesa dos direitos e justiça faz com que o educador veja a

melhor forma de abordar temas, da maneira que ao ler a palavra perceba que esta é precedida pela leitura de mundo, de grande importância política no ato de ensinar, aqui colocado como “aprender a aprender”. (FREIRE, 2000).

Percebe-se a temática cultura, especialmente na fala de uma professora argentina que por ocasião da entrevista entrou nesta questão e se percebe a importância de considerar como diz o professor A2 que “**onde cada um e produto de sua matriz cultural**. Eu quando era criança meus pais me levavam aos museus para conhecer a história do povo. Tínhamos desde crianças **uma outra bagagem cultural** que os alunos de agora não tem. Se olhar as casas de agora não possuem biblioteca, usam Xerox e nos tínhamos que ter uma biblioteca para estudar”.

Pode-se observar que esta docente é fruto de uma estrutura familiar diferenciada da atual sociedade. Se por um lado estas palavras remetem o docente a repensar o trabalho pedagógico, na escola, aproximando-se, o mais possível da história de vida e da cultura dos alunos, para compreender e respeitar esta forma de vida e esta cultura, por outro deixa muito claro que a educação elitista que esta professora teve, resiste e persiste mesmo vivendo num mundo em que práticas como está é impossível de conceber, no qual as famílias mal têm condições financeiras de prover o mínimo necessário à sobrevivência dos filhos. Pergunta-se que produto se pode esperar de cidadãos brasileiros e argentinos da atualidade com a matriz cultural que se apresenta?

Se por um lado, nossa cultura, nossa história, a memória, as raízes passadas de geração a geração são lembradas a cada gesto, ação, a cada nova conversação e reforçadas na prática educativa, por vezes marcada pelo medo, culpa e dor. Por outro, justificam ações de esperança, conforto, motivação e doação por parte de alguns, que se encontram num outro processo de construção, e em condições diferentes de pensar e agir na sua prática pedagógica, profissionais que mais além das dificuldades encontradas na profissão procuram um novo sentido de fazer e ser professor.

Quando se traz o conceito de cultura para a discussão, faz-se pela necessidade de clarear ao leitor o quão distante e difícil se apresenta a questão da mudança e da renovação em educação, pois, aqui percebemos a cultura como um espaço de dominação no qual surge a educação para cultuar o capital. Neste contexto aparecem os educadores com uma enorme dificuldade de aceitar o novo, de se libertar das amarras, de visualizar o diferente, de usar este espaço de

autonomia, aberto pela atual LDB, quando promoveu a abertura para a gestão democrática da educação.

Desta forma, se faz necessário delimitar o conceito de cultura que baliza esse estudo. Para alcançarmos este intento tomamos como referência os conceitos de cultura apresentados por Gimeno Sacristán (2007): cultura clássica e moderna; cultura em Kant e; cultura de massas. Para efeito deste recorte destacaremos o segundo conceito, pois ele representa melhor a análise que ora realizamos.

Nas palavras do autor supracitado, o segundo conceito de cultura possui origem na Alemanha e foi empregado primeiramente por Kant, que considera cultura como:

Conjunto da experiência, tradições, modos de vida, de expressão, de saber fazer, e formas de ser de um povo ou comunidade com as que se identifica de fora e com as que os indivíduos se identificam como seres que lhes unam a outros e são da mesma cultura. Esta acepção é a que levou a falar de culturas nacionais e depois em seu significado étnico ou antropológico, por trás de expressões como “cultura alemã”, “cultura basca”, “cultura guarani”, “cultura rural”, “cultura cristã”, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 34)

Neste sentido, a que se levar em conta a característica de cada rede de conversação, aliada a coordenação de ações e emoções que respeite as diferenças culturais no grupo ou na comunidade em questão e que avance nesta discussão.

Para tanto se faz pertinente uma formação que discuta estas questões, que esclareça concepções pedagógicas para potencializar este profissional para um repensar, desconstruir e reconstruir conceitos que, culturalmente, percebia como certos e inquestionáveis para uma época histórica e que em outro momento podem e devem ser desconsiderados.

Pessoas e profissionais que se preparam para a transformação, que buscam na formação permanente uma nova resposta aos seus questionamentos, anseios e dúvidas, que procuram trabalhar uma nova linguagem, voltada a realidade democrática e popular, fazendo assim uma “compreensão político-pedagógico-democrática de sua prática” (FREIRE, 1992, p. 41), estão mais suscetíveis as mudanças, determinadas pelas suas emoções, desejos e também pelas suas preferências, oportunizando-se, a estas, com maior facilidade, pois analisam as circunstâncias que podem ter originado as referidas mudanças culturais para melhor compreendê-las.

Quando se reúnem os colegas professores, na hora do intervalo, por vezes se depara com ditos e feitos dos mesmos. Nesta oportunidade observa-se “retalhos de discursos” como bem colocou Freire (1992) de professores ao afirmarem, expressarem o desejo de fazer melhor, ou menos feio a sua prática, porém as desculpas sempre voltam para o mesmo ponto: Buscam-se culpados! A culpa é do aluno, da família, do sistema, do governo, do professor. Nem em pensamento eles param para pensar na possibilidade de tudo haver começado onde as maiorias das coisas iniciam, na raiz! E onde é a raiz deste problema? Desse discurso? Sem querer justificar, numa visão ingênua de que a escola ou o papel do professor poderiam transformar a sociedade, se pensa que esta procedência estaria fixada na cultura e identidade do educador que não deixa o mesmo ver, observar e sentir que ele é o próprio fruto do que pensou, fez, agiram seus antepassados, mas numa outra época da história, num outro momento social que hoje já não podem mais serem aceitos.

Por desconhecer, ou ainda não se envolver, acaba reforçando uma estrutura incapaz de resolver os problemas sociais e educacionais que existem e que perpassam as ações diárias da escola. Neste sentido sente-se perdido e não encontra apoio para a politização necessária, ou ainda nem mesmo sabe se quer fazer algo novo, melhor ou até mesmo igual mais humanizado.

Sabe-se que na década atual a compreensão do trabalho docente perpassa pela análise da cultura da escola, relações de poder, diferentes tipos de saberes que sustentam este novo prisma. Há uma valorização dos aspectos microssociais, ênfase no papel do agente-sujeito, interesses pelas identidades culturais, predominando o uso de procedimentos interpretativos para dar conta das diversas relações que se produzem no espaço-escolar.

A importância da clareza política na leitura de mundo, na luta pela esperança emancipatória, na defesa dos direitos e justiça faz com que o educador veja a melhor forma de abordar conteúdos, de maneira que ao ler a palavra perceba que esta, é anterior e precedida da leitura de mundo de grande importância política no ato de ensinar. Na verdade ao longo dos tempos o professor foi reproduzindo aquele que ele mesmo internalizou na vivência onde foi formado e até mesmo quando era aluno.

Outra questão a ser abordada é o tema de muitos debates dentro das escolas e entre os pesquisadores que é a importância de se valorizar o que o educando traz,

valorizando o ambiente cultural do educando. Como bem aborda Freire, na Pedagogia da Esperança que não se pode “chegar lá” sem partir “daqui” partindo do pressuposto que todos os alunos trazem saberes e experiências quando chegam à escola, que devem ser valorizados e servirem de ponto de partida para outros conhecimentos mais amplos.

Nesta questão voltada para a ensinagem se traz a discussão que a melhor maneira de ensinar é respeitar o direito do discurso contrário, onde o professor poderá ir defendendo sua posição, seu sonho, sua utopia, mostrando o respeito ao educando quando fala sobre suas idéias, sobre a escola e dá testemunho de suas escolhas sem impor conceitos dando espaço ao educando para sua análise e construção.

Outra parte interessante de tratar o currículo se relaciona a esperança como fonte de luta na busca pela expressão, quando se tem o “dever de preservar nosso mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas.” (FREIRE 1992, p. 15). Com estas palavras se justifica e reafirma que as pessoas precisam tornar-se humanas adultas e emancipadas e observar que a luta pela ideologia não é uma luta particular. Não somos inimigos das pessoas que não pensam como nós, ao contrário, temos que respeitar a diferença de opiniões sem prejudicar o convívio social com os que nos cercam.

Tem-se que nestas oportunidades valorizar respostas diferentes aos questionamentos realizados, propondo novas formas de explicações para cada problema, na busca de soluções conscientes, pois sabemos que verdades absolutas não existem, o que se tem são apenas possibilidades e que toda a colaboração será efetivamente respeitada e valorizada como algo que trará novas formas de encarar os problemas, motivando aos educando a participação e a expressão de suas idéias.

Neste espaço o professor, ao se abrir para as novas possibilidades assume uma nova postura frente aos alunos, oportunizando aos mesmos o questionamento de suas idéias tidas como verdades e num processo de confiança vão “abrindo aguarda” e se propondo as novas formas de ver e encarar situações problemas, resolvendo estas sensibilidades, desta maneira, de uma nova forma, diferente daquela usada há pouco tempo atrás. Assim, no coletivo, vão vencendo seus medos, suas culpas, suas dificuldades e vão construindo uma nova forma de pensar a vida tornando a escola um espaço favorável a esta discussão, para o emocionar-se, para as conversações, promovendo mudanças, no pensar e no agir de cada

envolvido, desenvolvendo atitudes democráticas, numa convivência humana digna, gerando acordos duradouros para as novas ações.

Outro tema a ser questionado quando se trata de currículo, diz respeito conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores nos diferentes estabelecimentos de ensino.

Segundo Santomé:

Se há uma crítica comum e reintegrada ao longo da história das instituições educacionais é a de que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos, e, portanto com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram. (1998, p. 58)

Neste contexto, conforme o autor, as situações e problemas da vida cotidiana, as preocupações sociais, costumam ficar a margem dos conteúdos e processos educativos, fora das paredes das salas de aula e das escolas, tornando o problema da fragmentação curricular ainda mais pesado, nas escolas. Neste sentido, vêm-se construindo numerosas estratégias didáticas, soluções que tem como finalidade tentar converter em relevantes e significativos os conteúdos culturais com os quais se trabalha nas escolas. Buscam-se inúmeras alternativas para resolver a questão tais como: O currículo transversal, o currículo coerente, os centros de interesse, a abordagem de métodos e projetos, as unidades didáticas, etc.

Cada uma dessas denominações versa, em síntese sobre alguns tipos de discurso, aqui apresentados como: maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias, atenção àquelas peculiaridades cognitivas e afetivas das crianças que influem em seus processos de aprendizagem e a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está integrada, bem como levar em conta a necessidade de se estar aberto a outras comunidades e lugares do mundo, que já consideramos como “aldeia global”.

Neste espaço procurar-se-á clarear a questão da cotidianidade nas falas dos entrevistados procurando entender à mudança curricular estabelecida pela reforma em ambos os países.

Segundo o Professor A1 “Quanto à cotidianidade escolar as **mudanças curriculares aconteceram muitos vezes enquanto fui trabalhando**, porém creio que as mudanças de agora tem ênfase no que as crianças vivem concretamente no cotidiano. Mas, ainda não vejo mudanças curriculares, mais de vocabulário do que

se deve ensinar a uma criança, mas vejo que esta embasada em experiências concretas e no diálogo e na expressão das crianças, ou seja, oportunizar esta expressão e o diálogo entre as crianças”.

Para o Professor B1 “Na verdade, **eu e a supervisora da escola que fomos fazer o currículo da nova proposta.** Tivemos reuniões muito básicas sobre a ampliação, ficamos com muitas dúvidas, muitas lacunas, porque nem mesmo as pessoas que fizeram à reunião conosco sabiam do que se tratava. Ninguém sabia como seria implantado! Nós fizemos assim, olhando o que compunha o currículo da pré-escola e da primeira série e a partir daí nós criamos o currículo do primeiro ano. A escola gerenciou da forma que pode estas mudanças! Muito no escuro! E como a gente pensava ser correto fazer. Eu quis pegar o primeiro ano porque eu já trabalhava com a pré-escola e com as séries iniciais e todas as séries. Eu consigo ver um pouco esta mudança proposta pela nova LDB, mas é tudo novo e está chegando de uma forma gradativa na escola”.

Continuando, o Professor B1 complementa o que foi realizado no cotidiano. “O que a gente fez: **A gente usa um pouquinho do tradicional e vai aos poucos, muito pouco inovando, porque a gente não tem grandes conhecimentos, temos poucos subsídios e é através das experiências que a gente vai fazendo, adquirindo confiança e junto com os alunos e colegas vai modificando”!**

A outra docente deixa clara a idéia de currículo como listagem de conteúdos. Pode-se perceber esta afirmação na fala do Professor A2 “**Quanto às mudanças curriculares a partir da reforma, repito que foi através do CD que encaminharam para que cada professor fizesse uma cópia e pudesse trabalhar os conteúdos mínimos exigidos** por série, por área de estudos, porém começamos este ano e estamos tentando fazer o melhor neste principio de implementação, ou seja, estamos colocando à prova para ver que resultados teremos, mas basicamente com ênfase a parte oral e a escrita espontânea dos alunos.

O professor B2 acrescenta que no cotidiano as coisas acontecem assim: “Na realidade eu vou ser bem sincera contigo eu construí o meu trabalho com o segundo ano em cima do que eu já sabia e lia porque a escola em si, não me passou nada. **Não teve uma formação específica para o processo dos anos iniciais! Só, as professoras do primeiro ano quando da implantação há dois anos atrás sim, participaram de palestras e reuniões, mas não disseminaram nada para o resto**

dos professores da escola. Eu busco informações com a professora do primeiro ano para ver se o meu trabalho está mais ou menos se encaixando nesta proposta. E quando eu peguei os conteúdos do primeiro ano e primeira série, eu vi tudo muito parecido, quase iguais, talvez uma cópia, sabe?

O Professor B2, complementa **“As mudanças foram mais a nível curricular. Eu imaginava que a gente ia trabalhar com outro tipo de abordagem,** com outras informações, **com outra metodologia!** E não foi e nem é! Continua tudo a mesma coisa, e para mim só mudou o nome! Pode ser que esta mudança que a lei preconiza esteja no primeiro ano, mas não tenho certeza! Quando os alunos do primeiro ano chegaram para mim este ano eu senti que a grande maioria sabia muito do que estávamos tratando, estavam bem e é uma turma boa, lia! Mas ainda tinham alguns não conseguiram avançar e passaram de ano porque a lei também sugere que não se detenha alunos nas séries iniciais”.

E ainda diz mais **“O primeiro ano é fundamental para esta nova proposta.** É ali que temos que trabalhar diferenciado, o modo de ensinar, mas para mim começa ser cobrado no segundo ano. Como fica difícil de explicar para os pais, sem ter uma certeza. O que é série? O que vem a ser ano? O porquê disto tudo na educação? **Muito complicado e não só os pais, na escola, também no pedagógico, administrativo, na secretaria, todos estão meio perdidos ainda, enquanto houver o currículo de oito anos e de nove anos juntos na escola,** está sendo um problema a mais para os professores resolver!”

Percebe-se nestas palavras que o grupo de professores de ambos os países encontram-se preocupados com a implementação efetiva da proposta de ampliação, na escola, talvez pela falta de conhecimento, ou ainda pelo gerenciamento da implantação sem o tempo e as discussões necessários para o conhecimento das novas informações.

Já para o professoro B2 série “Quando veio a questão da ampliação eu fiquei meio confusa! Não se sabia como seria! Ia-se trabalhar com crianças de seis anos a alfabetização ou não! Foi um sufoco! **E nas reuniões com a mantenedora do estado ficamos cientes que o primeiro ano era para alfabetizar, mas de uma maneira lúdica, diferente da primeira série,** ou seja, de uma forma mais tranqüila e atendendo **desenvolver as habilidades necessárias** para continuar os estudos nos demais anos! Sem muitas cobranças e no seu nível de maturidade. **Assim, começamos a formular nossas idéias e foi tudo se esclarecendo e se**

acomodando para trabalhar em cima da nova proposta. Na segunda série consegui organizar as idéias e rever os conteúdos e senti que a proposta ia favorecer o trabalho! E deu para perceber que este avanço foi favorável e os alunos vão chegar nas séries e anos mais avançados com mais propriedade. **Hoje, o perfil de aluno é outro e exige mais do professor! Isto é bom! A vontade de aprender, crescer isto é bom! A gente sente que o trabalho está funcionando!** Na segunda série o programa é mais puxado e atende menos as habilidades e no segundo ano eles ampliam a alfabetização do primeiro ano, E é uma continuidade sem reprovação! Quem se envolve são os professores das séries iniciais! Hoje já visualizo que as professora estão bem envolvidas e a gente passa para o outro professor e ele começa de onde a outra parou e dão seqüência ao trabalho!”

E ainda acrescenta: “A ampliação da obrigatoriedade, **mesmo de uma forma vertical e sem discussões anteriores com a maioria dos professores do Brasil, trouxe, com certeza, a possibilidade de podermos rever nossa postura diariamente!** Por que eu estou aqui? Quais são minhas metas com o meu trabalho? O que eu quero atingir e a quem se destina todo meu trabalho? **A mudança nos fez repensar muitas coisas!** E muitas coisas que estavam ultrapassadas, defasadas, foram sendo substituídas por inovações! **Senti adesão dos professores do primeiro ano e o grupo quer idéias novas, quer conhecer mais e trazer para a prática”.**

Neste espaço se busca trazer a fala do Professor A4 que diz: “O que observa-se quanto às mudanças no currículo era o que antes já te dizia, **mudam o que está escrito, mas na verdade estamos sempre ensinando o mesmo. Não noto grandes mudanças”.**

Para reafirmar esta idéia traz-se o relato do Professor B3 “**Penso que a escola se esforça!** Tem momentos em que ela **faz reuniões para manter o professor atualizado e participativo e para que ele trabalhe em sala de aula algo diferenciado!** Sim, para que trabalhe com os alunos, buscando coisas diferentes, mas **eu sinto que a escola está longe do ideal.** Os professores estão desmotivados... **A escola está parada no tempo!”**

Já o Professor A5 considera que “as mudanças curriculares desta nova reforma educacional são muito profundas, especialmente na área da linguagem, isto foi o que senti na capacitação, ou seja, a busca por formar melhor na leitura e na escrita os alunos da educação primária do primeiro e segundo ciclos”.

Para o professor B5 **“Quanto à abertura da lei para o currículo das disciplinas eu vou ser bem sincera, o currículo é o mesmo,** o que se trabalhava na quinta série passa a trabalhar no sexto ano, o que tu trabalhavas na sexta série vai trabalhar no sétimo ano! **O que mudou realmente foi à nomenclatura!** Quinta série corresponde ao sexto ano, entendeu? Não teve alteração de conteúdo programático e muito menos metodologia de trabalho. **Em algumas escolas existe a discussão para adaptar os conteúdos, tudo mais.** Não para o ano que vem e sim para o próximo ano, o que eu concordo! **As coisas devem ser pensadas, discutidas para depois implementá-las, correndo o risco de errar menos com nosso aluno.** A gente tem autonomia de ver o que tu acha necessário, tu trabalhas, mas temos que seguir o mínimo exigido e em alguns casos seguimos um projeto que a rede estabelece. Mas ainda temos muitas disparidade em relação à distribuição de conteúdos por série, o que dificulta a vida do aluno que transfere”.

Neste espaço traz-se a fala do Professor A6 que diz **“Na realidade o docente dentro da aula não aceita muito as mudanças curriculares sugeridas e segue trabalhando com os alunos,** da mesma forma e fazendo uma parte mais social. **A pedagogia, o currículo vai ficando para segundo plano.** Os alunos vêm e trazem consigo toda uma desestrutura familiar e quando chegam à escola **muitas** vezes o docente precisa reformular tudo o que preparou e a sua didática do dia”.

A docente a seguir traz a tona à discussão do uso livro didático quando se fala em práticas curriculares cotidianas da reforma. Pode-se perceber na fala enfática desta docente que ela não está satisfeita com a profissão, mas procurar realizar um trabalho diferenciado quando o professor B4 diz: **“Eu não uso livro didático** do (MEC) Ministério da Educação, **procuro fazer um trabalho a partir de encartes, da leitura de jornais, discutir com os alunos,** porque eu aprendi na universidade que a gente tem de buscar o mundo letrado aí fora, nos encartes, nos jornais, nas revistas e levar para dentro da sala de aula a vida de fora da escola para dentro da escola! **E fazer teu aluno pensar e não usar o material pronto, produzido em escala e com a ideologia dominante escancarada** que não vive a realidade regional, da nossa cultura e da nossas necessidades”.

Neste espaço, para complementar tudo que foi dito pelos professores e maestros de ambos os países em estudo a que se considerar algumas questões:

Primeiramente considerar que estes elementos humanos com quem se teve a honra de trabalhar são colegas de profissão, que mesmo distantes, se encontram

numa mesma situação de questionamentos e interrogantes frente a um espaço escolar que permanece, por séculos, o mesmo enquanto a vida fora da escola se transforma muito rapidamente.

A função social da escola se perpetua a serviço dos interesses do mercado, mesmo com alguns ensaios isolados de inovações pedagógicas, tanto no Brasil como na Argentina. Os professores e os maestros permanecem, em sua grande maioria, mesmo sem perceber, escravos e conformados com esta situação repassando para toda uma comunidade, que está por detrás da escola, e atenta a seus movimentos esta a mesma perplexidade e apatia diante de não ter o que fazer. O círculo vicioso se estabelece, porém profissionalmente, em educação há muito que fazer vencendo os desígnios do capital e trabalhando a serviço da comunidade, na qual a escola está inserida.

A que se começar, pelas pequenas ações tentar desenvolver um trabalho pedagógico que respeite o aluno, razão maior da existência de um professor e de um maestro.

Deve-se lembrar para quem se ensina? Quem são os alunos, sua realidade, sua necessidade? Sem falar, que muitos destes conteúdos trabalhados nas escolas, vêm recheados por um texto privilegiante que reflete a questão da dominação e impõe aos educandos uma atitude pouco favorável à discussão e questionamentos de ideologias que não mais traduzem os anseios e as necessidades do grupo.

Tem-se que ficar atentos as escolhas destes conteúdos. De acordo com a seleção cultural é que o professor estabelece uma relação legítima para sua população, significando atitudes, valores, modo de fazer as coisas e resolver sensibilidades. Quando um professor ensina, ele transmite sua cultura, sua ideologia, “os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveu ao ser educado no educar” (MATURANA, 1998, p. 29). Neste sentido se busca reafirmar que se passa o que se tem, em educação, e que as ações, neste processo de educar, são contínuas e tem um efeito duradouro e dizem respeito ao convívio com o outro. Longe desta perspectiva a escola, os professores se tornam, por vezes, inoportunos afastando qualquer forma de aproximação, convivência saudável e organização grupal para discussão da proposta de trabalho e efetivação de ensino-aprendizagem.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, as discussões sobre o currículo devem ter o centro das atenções, não só quando surge uma proposta de introdução de uma nova

disciplina ou a volta de uma disciplina antiga e abandonada, mas deve ser “entendido como o conjunto de todas as experiências do conhecimento proporcionadas aos estudantes.” (1995, p. 41).

Na visão de Silva (1995) num mundo como este, no qual o conhecimento e poder estão intimamente entrelaçados e no qual os saberes subjagam, é extremamente importante uma perspectiva educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre cultura e nações.

Vive-se numa era de globalização e no centro desta estão as relações de poder que incomodam e subjagam certos grupos e culturas em favor de outros, na qual de acordo com Silva persiste:

Uma perspectiva curricular que leva em conta as atribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos/as estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro. (1995, p. 47)

O currículo é um espaço privilegiado onde entrecruzam saber e poder, representações e domínio, discurso e regulação. É, também, no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação e subjetividade sociais.

E o mais importante de tudo que se diz sobre o currículo está relacionado à quando preciso pensar o currículo tem-se que se fazer algumas perguntas como: O quê? Como? Para que ensino? Qual é o sentido político deste ensino? E mais, para que sociedade se deve ensinar? Que país quero ter daqui a quinze anos, por exemplo? Os efeitos da educação não são imediatos, temos que pensar e refletir sobre isto.

A sociedade não está preparada, não estuda, não conhece a realidade e suas próprias necessidades para buscar se apropriar de conhecimentos necessários de cultura, raízes, legislação, poder, valores (autonomia, solidariedade e cidadania). Deveria ser papel de a escola oportunizar espaços de estudos e reflexões das sensibilidades sociais para formar professores, pais, alunos, funcionários e comunidades social, preparando-os para enfrentar desafios, resolver problemas, despertar a consciência crítica comunitária e produzir conceitos necessários para um viver pleno, apropriando-se da participação para compor e poder contar com uma

base social forte e não apenas com um restrito grupo de professores politizados, que sozinhos não poderão fazer a diferença, mas que no grupo, poderão pelo menos começar .

Por todas estas razões acredita-se estar centrada no currículo a chave para a mudança em educação. Uma escola onde o currículo é levado a sério e faz acontecer às discussões necessárias para a expansão das visões, educandos, educadores, bem como a comunidade onde esta inserida, está de fato, realizando sua função social, que transcende ao mero depósito de cidadãos apáticos, sem poder de decisão, sem motivação, sem ação. Neste sentido pensa-se ainda ser função da escola resgatar esta nova forma de ver e pensar a educação, tornando as pessoas que passam pela escola potencialmente preparadas para atuar num esperado, novo paradigma, para a sociedade brasileira. É preciso, com urgência, alcançar uma nova aliança entre educação para sociedade, para a liberdade, para a independência, para autonomia. Se pensarmos em currículo tem-se que pensar o sentido político da educação.

Uma educação para construção de um mundo especial, humanizado, fraterno, reflexivo e regado de auto-respeito, onde Maturana (1998, p. 30) diz: “quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitarem-se a si mesmos”.

Pensando desta maneira, há que se resgatar a confiança perdida entre escola e comunidade, este deve ser o ideal do professor do novo e emergente paradigma. Mas como? Nos desconfortando, nos indignando e nos inconformando com a realidade existente como aborda Santos (2000) e dando crédito às alternativas que estão a emergir no mundo, vivendo para a superação desta realidade.

Da mesma forma precisamos habitar num espaço de convivência, reconhecendo as fraquezas humanas, traduzindo conversações entre os agentes de relações no ambiente escolar, oportunizando uma atmosfera favorável a um novo olhar sobre si e seu semelhante, sensibilizando a todos que a escola é necessária sim, para aprender, que a escola é um bom lugar sim, para discutir e que não é a única que sabe.

Ver, nestas múltiplas relações que precisamos dos professores para mediar à construção de conhecimentos novos e importantes para o domínio de conceitos. Que precisamos de alunos para que o processo ocorra. Que precisamos da

comunidade unida com a escola para que as coisas aconteçam e que possam juntos tomar consciência, de onde se está e para onde é necessário avançar. Que precisamos de respeito para que as relações se fortaleçam. Que precisamos de humanização para que a escola sobreviva e que se possa construir um futuro viável e ambientalmente sustentável para vida neste planeta. E ainda ficam os questionamentos que não param de chegar: Como poderemos construir um novo modelo de educação baseados em pressupostos tradicionais de uma educação bancária? Quais são as exigências de uma sociedade do conhecimento? Como responder ao apelo de uma sociedade dita democrática?

Para tentar responder estas questões se poderia pensar ainda, na profissão professor ou maestro como uma nova proposta de superação para que aprendamos (professores) a “vender a educação” e para que isto ocorra tem-se que anunciar mais do que criticar. Trazer a compreensão das pessoas o que se precisa saber, fazendo as ligações necessárias para esta compreensão, falando das diversas coisas boas e sérias que tem a escola e que muitos colegas fazem, mesmo que de forma isolada. Evidenciar estas questões, estes exemplos, principalmente melhorando as relações dentro da escola, da convivência, da compreensão de si e do outro neste importante momento de busca por saídas, gerando novas propostas curriculares.

Da mesma forma, aproveitar da abertura legal, das leis perfeitamente escritas, para colocar em prática as novas ações que a escola e a sociedades brasileira e argentina merecem, discutindo assim, seus rumos e com as rédeas na mão, a partir da conscientização crítica dos envolvidos, possibilitando um reconstruir de seu processo de desenvolvimento.

Para tanto se desenvolve a partir deste espaço as considerações sobre a formação deste sujeito que implementa as políticas públicas para a ampliação da obrigatoriedade da escolarização em ambos os países.

5.1 Formação inicial, continuada e permanente: um espaço articulador e necessário para a prática escolar da contemporaneidade.

A formação inicial, continuada e permanente de maestros e professores tem sido alvo de discussões e debates ao longo da história de ambos os países de estudo. As escolas da Argentina e do Brasil buscam, ano a ano, compreender este importante espaço, no qual, professores e maestros percebem que esta formação inicial foi insuficiente para atender as demandas das novas reformas educativas em vigor e vislumbram a necessidade da continuidade e permanência nos estudos para dar conta do trabalho pedagógico. Percebe-se esta afirmação nas falas abaixo selecionadas:

O Professor A1 **“considero que meu curso inicial não foi suficiente para apoiar o processo de reformas**, pois tenho vinte e cinco anos de profissão e **minha formação esta longe deste processos atuais que dizem as reformas**. Aprendi mais com os anos de trabalho prático e a medida que fui exercendo do que com a formação inicial”.

Para o professor A2 **“Considero que o curso de formação inicial foi pouco para dar conta desta reforma porque tudo mudou**. Há vinte anos as coisas eram diferentes, principalmente a forma de explicar os conteúdos. E quando comecei a trabalhar os conteúdos estavam separados e creio que mudou muito a formação e penso que nos **vamos formando todos os anos**, aprendendo coisas novas no que vai lendo e buscando para adaptar-me as novas mudanças. Avalio minha formação profissional como boa porque segui me aperfeiçoando para o trabalho em função dos interesses das crianças para melhorar e para que eles entendam melhor o que **me proponho trabalhar buscando estratégias de ação que colaborem para aprendizagem dos alunos”**.

O Professor A4 **“Minha formação inicial é magistério e a princípio não a considero suficiente porque saímos com pouca experiência, com pouca prática e me parece que a formação mesma, fui obtendo através dos anos, com o trabalho, aí fui aprendendo**. Quando vejo os anos atrás considero que não foram bons, creio que fui um desastre como maestra, me parece que a preparação que tive não foi boa. Poderia fazer muito melhor, mas completa, com mais anos de estudo, com mais práticas”.

E o professor A5 **“Sou maestra de formação inicial o que não colaborou em nada para o trabalho, foi apenas um pontapé para iniciar a segunda etapa de formação**, ainda em nível terciário que ainda não concluí. Gostaria de continuar a estudar, futuramente na licenciatura em biologia. Gostaria de ser docente de professorado”.

Já o Professor B1 acredita que a formação no magistério deu o suporte que precisava para o trabalho pedagógico, como se pode observar em sua fala: ... “Meu curso de formação inicial é o magistério feito no Instituto de Educação. Só depois fiz pedagogia! Concluí este curso há uns vinte e três anos. **Reafirmo, que o curso que colaborou para trabalhar com os anos iniciais foi o magistério!** Eu fiz pedagogia e nem sei agora como está, mas a gente vê pelas estagiárias que aparecem na escola, **que a formação só de faculdade ou curso superior é pouco para trabalhar com crianças.** O magistério é que realmente prepara os professores para trabalhar com as crianças! O que me preparou para dar aula foi o magistério!

Para o professor B2 pode-se ver nas entrelinhas de sua narrativa a necessidade de se trabalhar a discussão antes da implantação das propostas em todos os níveis de ensino. **“Meu curso de formação inicial é pedagogia.** Na época que eu estudava e que fazia pedagogia, recordo que chamamos os professores e solicitamos que fossem incluídas disciplinas sobre a nova LDB ou algum curso de extensão, porque me formei em, 1998, dois anos depois da promulgação da lei, nós tínhamos que saber do que se tratava a ampliação, a inclusão. Porém, nem a academia se achava em condições de fazer alguma coisa. **Todo o Brasil não sabia o que fazer com tanta abertura e sem nenhuma condição física nas escola e muito menos humanas!** Os professores não sabiam o que dizer, a mantenedora das escolas do estado não sabia informar nada de concreto e isto foi se agravando. Hoje alguns sabem e muitos ainda não sabem do que se trata! **Eu particularmente fico só na prática, tentando acertar!** A maioria que se formou naquela época buscou por conta! Imagina os que se formaram há muito mais tempo! E para mim a maior dificuldade foi à inclusão! Pelo desconhecimento sobre o tema e sobre as responsabilidades com esta criança que foi jogada dentro da escola para incluir e estão sendo excluídas! Durante muito tempo a inclusão foi uma coisa estranha para mim. Na verdade ainda é! **Como pensar num currículo que atenda o que eu não conheço?”**

Ao ouvir as palavras do Professor B2 série percebe-se que esta profissional tem características diferenciadas dos demais. Se mostra evidente uma crítica segura, uma alegria, uma motivação para o trabalho que é natural e uma convicção do inacabamento. **“O curso de formação inicial deixou muito a desejar** porque com a reforma a gente precisa se atualizar para que a gente possa fazer um trabalho de qualidade. **Não adianta se tentar implementar uma reforma se não for baseada na seriedade, no estudo e na qualidade se não a coisa não anda porque fica aquela coisa empurrada de cima para baixo e que compromete o trabalho e compromete os resultados!** Neste sentido sinto que a minha formação inicial ficou ultrapassada!Tive que buscar e ainda quero continuar buscando e querendo mais! Ainda não sanei minhas aflições! Eu acho isto muito bom, porque é na aflição, no desejo de conhecer mais que a gente cresce cada vez mais. Sinto-me bem quando sou desafiada. A imposição desta reforma não me incomoda e eu acredito que muita gente abraçou esta idéia, neste país afora. Este desafio nos leva a avançar! Já que veio a possibilidade de mudança vamos trabalhar para avançar”!

Para o Professor B4 “Sou pedagoga e fiz especialização em Educação Ambiental. **Meu curso inicial não foi suficiente.** Porém, na parte teórica foi excelente, mas me faltava a prática do magistério que eu não tive! Meu curso foi muito teórico e pouco prático! Eu não me formei uma boa professora com o curso, pelo menos como eu acho que deveria ser!! Participo de curso de formação continuada, **acredito na formação continuada, sei que o professor precisa estudar,** mas eu procuro, sempre que posso, cursos de educação ambiental, meu preferido!

Para o Professor B5 a formação inicial colaborou para o trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental porque tinha excelência seu curso. “Minha formação inicial é história, fiz porque **sempre fui curiosa, queria saber mais da vida das sociedades que nos antecederam, queria poder comparar.** Porém, acrescento que não é fácil motivar para estas ações. **O professor muitas vezes não encara com profissionalismo a docência!** Isto é muito estranho! Não se preocupam com planejamento, o passo a passo para chegar num determinado ponto, tu vai indo!!! Pega o livro e o aluno o seu, **trabalha o conteúdo programático,** que tu tem de vencer!! Mas o que tu pretende com este conteúdo? **Para que ele serve na vida do aluno? Não se pensa nesta questão!! Não se faz a articulação entre os fatos do passado com o que acontece hoje! Não se**

contextualiza. É uma educação muito livresca! Pobre! Triste! Sem vida! A questão da cidadania, das lutas, da ética onde entra isto no dia-a-dia atual. Eu trabalho nesta linha e enfrento muitas dificuldades. **Não é fácil tu querer construção de cidadão numa sociedade que não pensa no passado e muito menos no futuro!** Não pensam em se ligarem nos problemas que o meio deles está vivendo, não sentem esta necessidade, ou se sentem não sabem como expressar. Ou se expressam e os professores não entendem! É complicado trabalhar assim! **Com um grupo apático”!**

O professor A6 “**O curso inicial foi magistério e não foi completo para exercer a profissão.** Nos encontramos com uma utopia entre o que foi estudando e o que encontramos como realidade da escola que não tem nada que ver. **Estou tratando de capacitar-me e estou atenta a todos as mudanças, trato de buscar capacitação** a nível de estado pelo nível de profissionais que trazem para os cursos. Na realidade o docente dentro da aula não aceita muito as mudanças e segue trabalhando com os alunos e fazendo uma parte mais social e a pedagogia vai ficando para segundo plano”.

Para o professor B6 a questão da formação inicial diz muito. “Sou professora de matemática para as quintas e sextas séries desta escola. Cheguei este ano e estou me adaptando. Trabalho no outro turno com as aulas do reforço aqui também. Fiz o magistério que me deu uma base para trabalhar com crianças. Sinto que minha **formação inicial foi falha na questão pedagógica e legal.** Não se discute muito em cursos de matemática, apenas se pratica e se confirma. Tenho uma visão um pouco mais abrangente porque fiz magistério, no Instituto de Educação. Tenho muito para aprender sobre a questão da legislação e **penso que a escola poderia colaborar comigo, nos cursos de formação daqui!** Para que esta ampliação funcione se tem que trabalhar muito os anos iniciais. É lá que eles tem de começar a problematizar, discutir, aprender as regras de boa convivência, limites, afinal são cinco anos trabalhando para desenvolver estas questões! Isto deveria ser pensado na formação inicial de todos os professores. Não se consegue mudar a cabeça de uma criança que chega à quinta série que não foi trabalhada a sua base”.

Para tentar dialogar com os colegas professores e maestros pode-se perceber que em sua maioria os entrevistados não estão contentes com o curso de formação inicial realizado e buscam atualizações na medida do possível para dar

conta da profissão e as novas determinações legais. Para tanto, se faz pertinente compreender como se dá este processo de formação neste sujeito.

Toma-se, como ponto de partida para falar sobre formação, seja ela inicial, continuada ou permanente, quando nos referimos à relação do saber, ou seja, do modo pessoal, singular de nos vincularmos com o saber e de acordo com a subjetividade de quem está sendo submetido a este saber.

É um processo que se dá no sujeito. A formação se constrói em relação com o outro, numa dinâmica pessoal, de imagens e representações que os outros nos dão para transformação de si mesmo. Esta construção do próprio ser que evidencia que um se modifica a partir de uma situação compartilhada. Pode ser definido como: “la formación como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo.” (FERRY, 2004, p. 98)

Desta maneira, o ser em formação, no caso o docente professor ou maestro, precisam ter consciência que sua prática de sala de aula vai se tornar exemplo aos alunos, necessitando assim, buscar estar à frente por alternativas de práticas transformadoras não apenas no discurso, mas nas suas ações diárias. Sabe-se que se faz importante a busca pelo conhecimento, num momento em que se busca resgatar a excelência da educação, porém, o que poderia ser uma alternativa seria “vivir experiencias formadoras” (FERRY, 2004, p. 71), no qual se possa ver a ação docente como uma possibilidade de mudança sobre si mesmo, aprendendo a pensar, a analisar e entender que qualquer ação deve ser encarada como singular e própria de um determinado momento, grupo ou ainda demanda, decidindo por um fazer diferenciado apresentando aos alunos, com o exemplo, para que o mesmo possa vislumbrar uma forma de agir distinta daquela gravada em sua memória e possa desta forma, refletir sobre isto se colocando a favor das mudanças almejadas.

Um dos temas muito discutidos e por vezes mal interpretados, principalmente na formação docente é a dialética teoria-prática. Sabe-se que os saberes têm ao mesmo tempo as duas dimensões e que sem dúvida quando se fala em formação docente esta está relacionada com prática de ensino e está intimamente ligada ao “que fazer?” e “para que fazer?”, sendo estas interrogações atravessadas de sentido distantes de um receituário, pré-estabelecido e pelo contrário escolher, num conjunto de soluções, as que convergem com as expectativas do grupo em questão.

Segundo Ferry:

Se puede pensar que un formador más experto no solo tiene que tener al alcance de la mano técnicas, sino adquirir la capacidad de captar cuáles son las expectativas e necesidades del público al que se dirige, como comprender estas demandas, es decir, no responder mecánicamente a lo que se pide sino preguntarse sobre la significación de esta demanda, interpretarla. (2004, p. 78)

Quando abordamos a relação teoria e prática em educação faz-se necessário uma viagem por entre os caminhos que o cotidiano escolar sugere. Neste passeio podem-se encontrar as alternativas para sanar muitas das sensibilidades vividas no cotidiano da escola. Por este motivo as práticas docentes precisam ser recheadas de práticas, no qual o futuro docente possa, mas além de ter uma visão memorial do seu passado escolar, rememorado nas práticas tradicionais do formador, poder estar imerso no cotidiano da escola para pensar propostas de trabalho que possa mediar, problematizando permanentemente para inventar, em todos os aspectos, novas soluções para as sensibilidades encontradas numa visão holística e que atenda a complexidade da realidade trabalhada dentro da reforma educacional determinada pelas leis da reforma em ambos os países. Argentina e Brasil compartilham das mesmas angústias que permeiam a formação docente.

Durante as visitas e na observação e conversa com docentes, funcionários, e direção pode-se perceber que na Argentina os docentes da escola entrevistada tem um tempo determinado para o estudo e a organização de projetos de trabalho integrados, pois eles são substituídos por outros professores que atendem as turmas em vários horários na semana. Assim, quando os alunos saem para a educação física, aulas de informática, inglês e educação artística com teatro e artes plásticas, as professoras se reúnem e trabalham em conjunto as práticas. Também no final de cada ano elas têm um espaço para definir o projeto pedagógico que vai ser trabalhado, no próximo ano, para durante o recesso, começar a preparação das atividades a serem trabalhadas durante o período letivo.

A1 traz para a discussão a prática cotidiana que ela acredita ser uma constante na escola. Pode-se perceber que estas práticas já são interiorizadas pela docente. A reforma na argentina iniciou a mais de dez anos e muitos profissionais já tiveram tempo para o amadurecer da idéia e trabalhar para o que a reforma sugeria. Pode-se perceber quando diz: “Quando as crianças chegam para o primeiro ano, alguns já lêem e produzem palavras, outros conhecem os nomes dos colegas e as letras. **A partir dos jogos ensino os conceitos** e tudo o mais, sempre a partir de

jogos vou ao que posso chamar de alfabetização, trabalho com os números, com as somas e os restos, **através de experiências práticas de coisas do cotidiano. Levo em conta receitas, diários, jornais e revistas, livros de contos e outras coisas que se usa diariamente.** Eu não uso livro didático e manuais e uso coisas que chamam a atenção das crianças e que me dão muito bons resultados”.

Para o professor A2 “estamos **buscando compreender melhor o que a lei determina** para fazer um bom trabalho com as crianças.”

Quando se traz as palavras do Professor A4 “quanto às formas de trabalho pedagógico, ao menos na minha experiência é como sempre foi, mantido mais o menos **o mesmo com a reforma curricular permaneço trabalhando da mesma maneira.** As coisas se apresentam, na escola, por força de lei, diferentes em currículo, mas na prática de sala de aula é sempre o mesmo com outros nomes. **Eu não sei fazer diferente, não estou segura”.**

Par o Professor A5 traz a discussão a questão da formação continuada dos docentes, quando diz: “**A dificuldade encontrada pela escola é relacionada a formação docente** que existe mas os mesmos não se estimulam para capacitação, não existe reconhecimento a nível de pontuação, estímulos concretos em termos de remuneração. Quase não vale a pena sair para fazer cursos!”

Já o Professor A6 diz “ **Busco capacitar-me**, acredito que quanto mais se sabe melhor se convive, se pratica e entende o outro. Isto importa muito!”

No Brasil, se pode perceber que por um lado, os professores até apostavam numa transformação, acreditam ser possível, em função do trabalho de organização coletivo realizado na escola. Por outro lado, neste começo de implementação da reforma já se encontram descrentes em função da formação docente.

Pode-se observar nas palavras do professor B1 a confirmação desta observação “A ampliação veio sim, para repensar a prática. A gente pode ver a forma que se estava trabalhando. **Temos que ver alguma coisa para chamar a atenção dos alunos** que chegam cada vez mais curiosos e desenvolvidos”.

Para o Professor B2 a **As mudanças legais foram mais no nível de reorganização curricular**, não é mesmo? “Eu imaginava que a gente ia trabalhar com outro tipo de abordagem, com outras informações, com outra metodologia! E não foi e nem é! **Continua tudo a mesma coisa**, e para mim, só mudou o nome! Que nada! Nada de novo para estudar, até agora! **Como fazer algo diferente se continuamos lendo e vivenciando experiências ultrapassadas?”**

Nas palavras do professor B2 série percebe-se a questão do trabalho participativo e coletivo quando diz: “**A equipe pedagógica e diretiva trabalhando juntas** oportunizaram este rever práticas, neste espaço. O trabalho em conjunto, o avanço no processo, e isto continua neste segundo ano de implementação, não só na sala de aula. É o professor educador que trabalha hoje na escola. Alguém que realmente está exercendo a sua função de mestre com os colegas na escola. Ao receber esta abertura a gente pode também dar mais abertura aos alunos, ver as reais necessidades e interesses deles. Hoje a gente pode colocar no nosso programa de estudos aquilo que interessa aos nossos alunos. Não adianta trabalhar uma coisa superficial que não toque o aluno. E que possa ser útil”.

O entrevistado Professor B4 traz a discussão um elemento importante a se considerar quando se fala de teoria e prática “**A maior dificuldade** que eu vejo para que estas propostas se dêem no cotidiano da escola e **na prática é o engajamento dos professores, dos funcionários e de toda equipe corporativa** da escola para o trabalho nesta reforma! Não temos capacidade de gerenciar a nossa própria vida sem um salário decente!! Não fomos preparados para gerenciar, expressar, questionar, entende? A escola, a formação falhou e continua falhando”!

Para o Professor B5 sinaliza a necessidade de se trabalhar assuntos do cotidiano na formação continuada, nas escolas, quando diz: “Ma só **o que falta mesmo é a formação do professor para atender esta nova proposta!** O professor não sabe do que trata a própria lei da educação no País! A própria inclusão, qual é a preparação que os professores formados há mais tempo, podem ter para trabalhar com estas crianças? Eu sei que eu não posso tratar o aluno incluso da mesma forma que eu trato os outros na sala de aula! Qual é a metodologia a ser trabalhada que seria a mais adequada ninguém sabe! Desconhece! E a aqui **reforço que a formação deveria falar** destas coisas, **destes problemas que se vive na escola** e, das leis que os professores precisam saber para realizar seu trabalho em consonância com esta que se diz democrática, aberta, mas que não pode ser implantada com estes seres humanos que se tem nesta sociedade de hoje que não sabe ser democrática!!

Já o Professor B6 foi enfática quando abordou a questão da formação e da seriedade desta quando diz: “A questão da formação continuada e até permanente é um assunto sério e deve ser discutido na escola, sim! Existe uma urgência em se falar desta **formação que não forma para nada. Uma formação que não discute**

a realidade! Os problemas e que se discute não vai mais além, fica só na conversa e não parte para a prática de sala de aula. **Os professores** saem do curso de formação, quando participam e esquecem o que viram e **continuam reproduzindo o que sempre vivenciaram**. A questão do exemplo aí deve ser revista nestes espaços! Mas isto é uma questão de escolha do próprio professor, **se ele quiser mesmo ele muda senão nada acontece, uma questão de decisão!**”

Retomando as falas dos colegas brasileiros e argentinos para a questão da formação, se busca a compreensão destes fenômenos a luz de diversos autores que sinalizam possibilidades, alternativas e estratégias de ação para responder as inquietações que permeiam o pensar da prática, nestes profissionais.

Pode-se considerar que somente ao pensar sobre estas possibilidades questionantes pode-se vislumbrar outra questão: Se pensarmos o que poderíamos fazer é porque existe uma desconfiança do que se faz pode não estar sendo o suficiente. Neste momento reflexivo vem a tona que o ensino que o professor está propondo pode não bastar, não ser o suficiente para levar a sério os interesses e as peculiaridades culturais das crianças, jovens e adultos com quem trabalha (FREIRE; NOGUEIRA, 1989).

Neste momento de dúvidas e incertezas considera-se que os profissionais da educação estão notando que a escola em sua organização tempos e espaços, temáticas, propostas e relações podem estar desrespeitando as características desta cultura e ao perceberem-se como atores políticos que são podem se dar conta que o que trabalham e a sua metodologia pode apenas estar reforçando um currículo deslocado da vida cotidiana.

Ao dar-se conta que a escola pode estar nivelando o conhecimento, esquecendo que as crianças são diferentes, vem de mundos diferentes, com visões e culturas diferenciadas vão percebendo que o ambiente escolar está distante do real da vida e se continuarem trabalhando “características e interesses culturais que não são iguais” (FREIRE; NOGUEIRA 1989, p. 48) da mesma forma podem distanciar cada vez mais do alcance do objetivo maior da educação que é a aprendizagem dos alunos.

Ao refletir sobre esta prática pode imaginar que o professor, maestro vai aos poucos clareando o seu fazer optando por considerar a serviço de quem trabalha, para quem e por que desenvolve seu ofício. Desta forma inicia um processo de colocar em cheque tudo o que faz. E quando este dar-se conta é dialogado com os

demais cria-se um ambiente propício para a discussão, troca de sugestões, conflitos, narrações orais como exercício de memória e tomada de posição que podem desencadear ações para a melhoria da qualidade do trabalho realizado.

Momentos de troca, de estar se discutindo as questões da educação que fazem da missão do educador um ser competente, comprometido capaz de romper estruturas. É no semear do diálogo entre seus pares que se apresenta um fazer pedagógico impregnado de vida e de alegria, fundamentado teoricamente.

Muitas das práticas escolares estão fundamentadas por diversos autores e se faz pertinente tais reflexões para que nos demos conta que a prática é atravessada de teoria e vice-versa. Trabalhem, neste espaço, alguns conceitos e seus significados a luz de autores renomados. Teorias estas, muito utilizadas em nossas práticas e por vezes desconhecidos por muitos professores.

O conceito de formação não pressupõe hierarquia como os Sistemas Educativos exigem. Isto gera uma apreciação que vai mais além dos aspectos formais destes sistemas. Tem a ver com o ser em formação.

Este ser em formação deve estar ouvindo as necessidades para atender estes nichos de demanda, como um modo de pensar a formação, diferente do diagnóstico que se traduz pelo conhecimento das características do outro, na experiência prévia, dependendo da situação, como se fosse uma radiografia que nos apresenta o que é vivível, o que se pode ver, é palpável, linear, no qual, estes muitas vezes, permanecem presentes nos cursos que a formação de formadores que atualmente se oferece.

Demanda aqui entendida por Souto (2008) como sendo para pensar de que forma o sujeito plasma a necessidade, numa leitura latente, implícita, interna e pode se manifestar em simples gestos que podem ser lidos no chegar atrasado, no não participar, no falar de forma geral, nas atitudes, postura, com o corpo. Para tanto se faz necessário ir mais além de uma simples leitura literal de fatos como ocorre nas escolas, à famosa lista de necessidades e interesses do grupo no início do ano, considerada pouco eficaz, pois a demanda precisa ser discutida no tempo real, falando de outras coisas para se compreender a totalidade do sujeito no processo. Tem-se que aprender a voltar nos assuntos, pois nunca voltamos da mesma maneira. Retornar para realizar elaborar, refletir, no sentido de desenvolver as capacidades do outro. Voltar ao grupo sobre a mesma pergunta e repensar a partir da conversação, no grupo, para aprofundar sobre o que se propôs e o que se disse,

no qual a grande maioria faz o exercício de voltar a pensar. Todo grupo se inicia no individual e ao pertencer ao grupo vai tecendo as relações que estão muito longe de pré-determinar qualquer atividade formadora.

A atitude investigativa, na atividade profissional deve ser amplamente considerada para que ao levantar o problema possa atentamente responder aos anseios do grupo, sabendo problematizar e ouvir neste espaço.

Uma das características sujeito em formação está ancorada na participação grupal, nas relações abertas e flexíveis se pode manter um espaço de permanente saber ouvir, no qual o assessoramento consiste em procurar as coisas que estão aparecendo mais freqüentemente no ambientes e com uma análise psicossociológica possa estar refletindo nas relações com o outro, bem como, nas diversas situações de conflito.

Um sujeito em formação é alguém que de condições de desenvolvimento, que possa estar estabelecendo relações de que alguém possa de fato estar se desenvolvendo. No grupo surgem pessoas que vão se organizando para que os demais possam fazer suas histórias pessoais que vai depender de sua trajetória, em processos distintos desde a horizontalidade. Cada um põe neste jogo sua própria construção e faz as relações que pode dar conta de fazer, de acordo com seu processo que se faz singular, de maneira que lhe é própria.

Uma importante questão que se tem que considerar é de que a formação se dirige a adultos, na capacitação. As pessoas que estão em formação têm sua própria história e já, desde o início da vida tem seu caminho construído ao caminhar, ou seja, seu trajeto que é próprio e particular e necessariamente precisa ser considerado. (SOUTO, 2008)

Trabalhar sobre formação é trabalhar sobre a demanda como forma de entender a formação, no qual, o contato com os problemas leva os sujeitos para seu desenvolvendo. É falar sobre os sujeitos, desenvolvendo capacidades de conhecer a si e ao outro, armando projetos, fazendo uma representação curricular pertinente com o processo, permitindo ao sujeito desempenhar sua profissão. Na lógica da formação o acento está posto no eixo do desenvolvimento das capacidades do sujeito. Repensar a formação é pensar para o desenvolvimento das capacidades do sujeito. É sentir a formação nas interações, no grupal, nas dinâmicas. (SOUTO, 2008)

Pensar a formação desde uma perspectiva de educação permanente é ter um olhar diferenciado do ensino que é basicamente relacionado com a transmissão, linear, escolarizante e da profissionalização que prima pelo desenvolvimento e exercício das competências que faz parte do mundo do trabalho. A educação é dita permanente, pois vai aprender até morrer, no qual se pode dar a forma a cada sujeito em formação ou colaborar para que cada um construa a sua própria forma.

Faz-se pertinente considerar que adultos em formação são sujeitos capazes de decidir, eleger práticas e metodologias compreendendo os sentidos da formação, diferentes de controles administrativos próprios do nível escola.

É importante considerar que a relação teoria-prática depende do modo de conhecer o conhecimento mesmo. Esta relação sob o viés da teoria positivista, estruturalista, vista desde fora pela ciência natural e física, em situações experimentais de controle e quantificáveis. Neste caso a prática é o espaço de aplicação da teoria e o modo de ensinar traduz uma aplicação dos princípios do autor, bem como suas metodologias.

Na relação teoria-prática quando traz outras formas de conhecer, no qual a prática me permite a teoria. Através de uma prática existente se pode transformar os dados empíricos da teoria e se faz a teorização. Assim, do estudo sistemático de conceitualização das práticas para dar conta da realidade. Esta relação sob o prisma da teoria da complexidade permite a dúvida e a incerteza. A prática gera a teoria que surge da realidade e do estudo da mesma prática e na conceitualização se produz e volta à teoria no qual o observador encontra-se implicado.

Destarte, neste caso a teoria é vista como ferramenta, um caminho recursivo, no qual a prática gera teoria e esta gera a prática. A teorização neste caso entendida como caminho para se chegar à prática.

Entende-se o conhecimento como sendo não mais que a representação da realidade, de invenção desta e não ela própria. Um conceito não é uma realidade, mas sim uma teorização desta. Por isto preciso busca sobre fundamentar sobre problemas similares em revistas científicas que atualizam conhecimentos e estudos realizados para encontrar caminhos para a teorização desejada. Esta produção de conhecimentos é feita através da investigação. A teoria é apenas o terceiro elemento que faz a mediação do trabalho, um acompanhante permanente, por relação, capaz de iluminar o pesquisador para analisar a realidade. Ensinar exige pesquisa e reflexão crítica de sua prática. (FREIRE, 2007)

O conhecimento surge de novas relações que vão se fazendo e a intenção que encontra a situação adequada para resolver os problemas, através de pensamentos, conexões interligadas.

Outra questão a ser analisada num espaço de formação diz respeito à violência, autoridade e agressão. A violência é inerente à escola. Pensar o que pode ser a violência própria no espaço de ensino, pois esta deve ser reconhecida. Pensar como a organização e a instituição percebem esta violência que muitas vezes está disfarçada. Porém o que se sabe é que ela existe e precisa ser abordada para desmistificá-la. Uma avaliação pode ser também uma situação de violência, no qual um é o sujeito que avalia e o outro é o que se expõe e, por conseguinte gera sentimentos de perseguição. Questões como: O que se faz e como se pode lidar com estas situações? Que capacidades têm um estabelecimento de ensino para trabalhar estas questões? Como os indivíduos se relacionam na escola? E, por não ter conhecimento de seus componentes de agressão, continua agredindo e negando a violência que existe e se faz presentes nas relações dentro da escola. Os sintomas são as reações que acontecem no ambiente escolar e podem ser expressas nas brigas, no quebra-quebra, nas discussões agressivas e na forma incomodada e triste de ser do dia-a-dia do professor e do aluno na escola. É uma simples maneira de dizer: Eu estou aqui! Presente! Me escuta! (SOUTO, 2008)

Esta questão de autoridade, a luz de Mendel (1974) está relacionada com a questão histórica de mando e obediência vividos pela sociedade desde o início dos tempos. Esta raiz é extremamente forte, pois evidencia a memória vivida por cada sujeito. E traduz a formação ligada a um momento histórico de sociedade que lhe deram sentido. Porém a busca por novos sentidos está atravessada pela diversidade cultural, fragmentação social, desequilíbrio econômico e o crescimento das diferenças. Dialogar sobre estes ranços para escolher continuar reproduzindo o passado ou transformar o presente para um futuro mais igual. Trabalhar estas questões exige do formador abarcar a problematização a cerca do momento histórico atual que requer o desenvolvimento das capacidades e atualização permanentes.

Faz-se pertinente considerar que não existem modelos melhores ou piores que outros. Desta forma se tem que esclarecer e apresentar vários modelos aos alunos (futuros professores) e formadores para que eles possam escolher de acordo com sua situação atual o que mais se assemelha ao seu modo de ser e, para que

estes possam adquirir capacidades para um “quefazer” melhor. Porém como bem aborda (FERRY, 2004) este saber fazer precisa estar integrado na personalidade do docente de tal forma que sua convicção corresponda ao que sente e o que faz numa dialógica intelectual que o configure maduro em seu fazer, em seu agir aos olhos dos alunos e dos colegas, concebendo, desta forma uma fidelidade com o “el modelo del proceso” (FERRY, 2004,p.68) como um caminho que se projeta ao caminhar.

À luz de Morin (1999) o modelo é um caminho aberto, não é receita mais viagem, uma busca intensa que se inventa, se reconstrói continuamente, desafio, travessia, estratégia para chegar a um final pensado, imprevisto, errante, insólito e desta forma vivo, em movimento.

Quando um professor ou formador planifica com antecipação seu plano de trabalho, no começo do ano, sem conhecer a turma, vai pré-determinando passo a passo a trajetória, aqui encarada como estabelecido previamente, determinado, clássico, linear, causa-efeito, mecanicista, ou seja, um programa próprio de um pensamento simplista. Se pensarmos de maneira diferenciada pode expressar o trajeto como sendo um caminho que se faz ao caminhar, construído, que tem pausa para repensá-lo, que é livre, aberto, e que cada um vai traçando da sua maneira, pessoal. Podemos apenas antecipar algumas coisas, do tipo características de subjetividade, mas não pré-determinar num mundo em constantes transformações como o nosso. É preciso considerar que no contexto grupal as modificações de um sujeito podem mobilizar a construção do outro e vice-versa. (SOUTO, 1999)

Neste contexto aparece à complexidade, pluralidade (MORIN, 2001), não como elemento totalizador, nem completo, pronto, mas que faz as relações que o conhecimento foi separando e dissociando ao longo da história e multireferencialidade²⁰ como formas novas de pensar e relacionar os fenômenos que atravessam a realidade. Para tanto se faz necessário questionar: Qual é a nossa forma de conhecer? Como buscamos a explicação das coisas? Usamos a causa e efeito ou acreditamos que as incertezas existem? São perguntas que um formador precisa fazer-se para si em primeiro lugar.

Na verdade não se quer a perda da competência, mas que se articulem os saberes específicos, no qual esta articulação é a problemática da complexidade.

²⁰ ARDOINO, Jaques (2005) aborda a multireferencialidade como articulação entre distintas perspectivas de análise.

Acrescenta-se neste espaço que a turma de uma forma estruturalista não gera grupo, Por esta razão se procura buscar a teoria da complexidade que sustenta o inacabamento do conhecimento.

Alguns indicadores demarcam esta nova visão em formação: A temporalidade²¹, ligada às tradições, história da formação, no qual articula passado, presente com vistas ao futuro, que está presente no sujeito desde o nascimento até a morte; sujeito e subjetividade na articulação do psíquico, cognitivo, emocional, físico, social, racional, pulsional, ativo, ético, político (complexo). Inclui o que não havia sido previsto, o inesperado. O tempo programado nos faz pensar em programas a serem cumpridos. Pensar o sujeito é pensar subjetividade e a formação como construção desta que é própria de cada um e reflete a maneira com que os indivíduos se vinculam com o mundo. Neste espaço aparece outro conceito que precisa ser amplamente discutido nos espaços de formação: Autorizar-se²², termo que significa transitar o caminho da autonomia, um processo interno para sair da dependência. O caminho da formação tem de ser o caminho autorização mútua de sujeitos. Para alcançar ser formadores capazes de transformar aos outros se precisa transitar o caminho da autorização, ou seja, ser capaz de exercer o acto-poder²³, numa apropriação do próprio ato e o poder sobre este para a autonomia.

A autoformação ou heteroformação²⁴, como sendo a dinâmica de desenvolvimento pessoal, em movimento, no qual, apresenta as formas em que o trajeto se fez na temporalidade para fazer o caminho, levando em consideração os esquemas²⁵ que o docente constrói mentalmente para a ação que se fazem, em movimento, e de forma flexível.

O que se precisa em espaços e processos de formação é criar dispositivos de ação, alternativas para dar conta das demandas existentes. Estratégias definidas como possibilidades, reconhecendo situações para pensar distintas estratégias para distintas possibilidades e situações. O formador, assim como os conteúdos, as leituras as situações da existência e a relação com o outro podem ser meios para que dirigir a formação do sujeito. Desta forma podemos entender que “los

²¹ ARDOINO, Jaques, *Complexidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*, 2005.

²² ARDOINO, Jaques, *temporalidade como tempo do nascimento até a morte*.

²³ MENDEL, Gerard. *La Descolonización del Niño*, 1974.

²⁴ FERRY, Giles *Pedagogia de La formación*, Colección formación de formadores, 2004.

²⁵ PIAGET, Jean. *Os seis estudos de Psicologia*, 1993.

dispositivos, los contenidos de aprendizaje, El curriculum no son la formación en sí sino medios para la formación.” (FERRY, 2004, p. 55)

O indicador epistêmico de muita relevância na formação chama-se o “nós”, ou seja, o grupo precisa ser trabalhado não o indivíduo. O grupo é algo emergente das relações com as pessoas e não com um denominador comum. O que acontece com nós? Nos incluímos? Nos excluímos? A psicossociologia poderia fazer parte da formação docente para se poder falar do grupal.

De que maneira a escola aproveita a forma presencial para colaborar com a transformação do sujeito do futuro?

Sabe-se que somos agentes da educação, os encarregados de fazer esta mudança e que somos capazes de pensar sobre nós mesmos, acerca de práticas de formação. Sabe-se que não é fácil, mas urgente trabalhar para aprender a pensar sobre a formação.

5.2 Formação do educador: um momento para construção de sentido à educação

Ao realizar uma viagem por entre atores protagonistas e coadjuvantes do cenário educacional, voltados para a formação docente é importante abordar um pouco da história do sujeito educador, do professor, como eterno aprendiz e ator principal desta sociedade carente de elementos humanos e conscientes de seu papel frente aos problemas sociais vividos por todos os cidadãos, bem como os limites e situações que levaram este profissional a descrença.

Inicialmente, cabe sugerir a necessidade de se ler a nós mesmos, enquanto seres humanos no fazer docente, e no di-a-dia da escola. Ao revisar as concepções epistemológicas que orientam este fazer, determinações, propósitos e necessidades estariam, os agentes do fazer escolar, pondo em prática as vontades e interesses analisando a história de vida e o que contribuiria para melhorar a escola, o trabalho e principalmente a sociedade que se vive.

Este caminho é doloroso e os debates que foram e são travados, em se tratando de qualidade da Escola Pública, muitas vezes se remete à problemática de falta de formação e aperfeiçoamento do profissional da educação. Muito se estuda

se lê se questiona e ainda se discute em grupos de pesquisa, nas escolas, na comunidade de trabalho do porquê de tanto desinteresse geral pela educação num país onde as leis, decretos, pareceres e projetos representam ou pelo menos “parecem” o que tem de mais democráticos, atuais e bem elaborados pressupostos. Porém não se leva em consideração e nem mesmo se questiona que estas mesmas leis sejam viáveis às condições políticas e sociais das instituições educativas, pois o que existe é a falta de estrutura da escola, carência de recursos, falta de transporte nas instituições de ensino.

Criam-se vários mitos para chamar a atenção de alternativas e condições para que se apliquem essas leis utópicas, a partir do momento que os profissionais da educação não têm como alçar vôo para as transformações. Ideologicamente, as leis são claras e absolutamente aplicáveis e, por conseguinte, legitimadas pela sociedade que desconhece o verdadeiro viés a qual essas leis estão predispostas.

Cabe lembrar, em “escolas não são fábricas capitalistas”, que a alienação do processo de trabalho é histórica e cultural, onde o educador foi se submetendo ao capitalismo deixando seu “produto” de trabalho “tão alheio como é alheio para um trabalhador qualquer o produto por ele produzido” (CODO 1999, p. 47). As políticas de aperfeiçoamento docente se centraram em oferecer para as escolas subsídios, preparados por especialistas e ou técnicos e postos em execução, na escola, por ele o professor, que não participou das primeiras fases do planejamento destas reformas e coube a ele executá-la.

Segundo Davini (2004) uma das muitas inovações foi à chegada do livro didático, material pronto e fora da realidade das escolas cabendo ao professor apenas aplicar o material destinado ao trabalho. Assim o docente foi perdendo o controle do que ensinava e junto a isto, perdendo o gosto, pela profissão causando, desta maneira um mal estar docente e um profundo desânimo que até hoje pode ser observado nas escolas entre os professores.

Aliado a tudo isto, cabe considerar que o “afeto” perdido na relação professor/aluno deixou o mesmo desacreditado perante a escola, a família e a sociedade como um todo, que dá a resposta imediata aos anseios do docente com políticas públicas para a formação fantasiosas não resolvendo os problemas da educação e do educador. As falhas e os fracassos continuam sendo apresentados no dia-a-dia da escola.

A falta de propriedade e conhecimento dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos que sustentam a prática docente deixa o mesmo perdido, reproduzindo, desde sempre, práticas ultrapassadas e sem efeito para o atual contexto em que se vive. Longe das tendências alternativas, de uma pedagogia humanista e emancipatória encontra-se uma comunidade escolar alienada aos problemas e apática para tomada de decisões que favoreçam as transformações necessárias para que se tenha uma educação de qualidade. O que se pode observar mediante tais, constatações é que estas incoerências levam a fragmentação entre o discurso e a prática.

Estes elementos se podem observar nas palavras do Professor B5, quando diz: “Mais uma vez **retomo a reunião pedagógica, que não é pedagógica** e sim administrativa!! O tempo é muito curto para tu trabalhar tudo que é necessário, pensar nos problemas, tentar buscar a solução para eles de acordo com o parecer de todos. **Não existe este espaço na escola.** É tudo muito corrido! Uma hora de reunião pedagógica a cada quinze dias ou na semana, é pouco tempo para estudo!! Como criar um trabalho interdisciplinar com uma hora de reunião e pouca discussão sobre o que interessa mesmo!! Falta este encontro, esta troca, esta dinâmica, estudo!! Eu sinto que falta preparo estudo, integração entre os professores para trabalhar esta questão interdisciplinar que provavelmente seria mais atrativa ao aluno. A gente não sabe fazer. Vamos tocando o ano letivo de maneira engavetada, não existe integração. Outra coisa que poderia colaborar seria ter um tema gerador na escola onde todos, pelo menos falassem do mesmo assunto nas suas disciplinas, para começar seria ideal!! O professor vai se obrigando a trabalhar de uma forma interdisciplinar, entende, vai pensando um novo jeito de dar aula, vai se abrindo, tendo um eixo para seguir! Qual é a tua fundamentação, onde tu está te embasando para pensar e agir desta ou da outra maneira. Isto tudo é importante e o **professor não se preocupa com a questão de conhecer mais.** O professor tem culpa sim por estas questões porque se tu for perguntar os assuntos das reuniões pedagógicas e de formação continuada ninguém pede para falar nas leis, nos pareceres, nas resoluções sobre a educação! No máximo querem falar dos problemas e ficam nisto porque não tem tempo para buscar as alternativas, porque a reunião acabou! É muito chato estudar a legislação.”

Hoje o docente se encontra desprotegido, enfrentando muitos problemas sociais. Vive-se numa escola em crise e com um trabalho docente em situação de risco verificada na fala e no desabafo da professora acima citada.

E a qualidade em educação? Será possível vivê-la enquanto este trabalho docente se reduzir a cumprir ordens ditadas? A escola poderá continuar se mantendo neutra? O humano professor vai conseguir renascer em meio a tanta descrença e conflitos de concepções pedagógicas? Este docente, humano, poderá se ver, se sentir importante ao ponto de renovar, criar, buscar, propor ao grupo de trabalho algo inovador? Estará disposto? Terá saúde mental e física para tanto? Estas perguntas precisam ser respondidas pelo grupo de trabalho, em cada espaço escolar, precisa ser discutido, levantado à hipótese de que o que passa no coração e na cabeça deste ser humano está relacionado com vida, com relações, com trocas de energias e não apenas com burocracia e cumprimento de estatísticas. É urgente pensar que se precisa parar e ouvir as pessoas, que elas possam falar de suas dúvidas e angústias tornando o espaço de formação, deste profissional, mais prazeroso na escola.

Até quando? Pela tradição, a escola caberia a responsabilidade de passar conhecimentos na ilusão da conquista deste objetivo, para o progresso, sendo imparcial. Porém, como construir sujeitos se continuar mantendo pedagogias disciplinadoras, e sem atender a diversidade cultural que é base para uma educação emancipadora?

A tradição em formação docente vem pouco a pouco sofrendo transformações e reestruturações. Porém sabe-se que o Estado, a luz do mercado controla, gerencia, legisla sobre ela. Até quando irá fazê-lo para homogeneização? Até quando estes importantes, “líquidos preciosos”, os elementos humanos da escola, vão ser misturados, centrifugados, dissolvidos para se conseguir esta mistura homogênea em meio a riqueza da diversidade que coexiste na escola?

Assim o docente continua seu trabalho reforçando a classe dominante e perpetuando a estratificação social e enfraquecendo, a cada nova ação, o grupo onde atua. Porém a mudança de paradigma é um fato e à medida que o saber docente avança, mais alcança a atualização permanente e quisá poderá reverter à situação na discussão: educação, política e estado. Discussão esta que precisa ser entendida como força promotora da emancipação, como suporte intelectual para alargar consciências e como aporte para novas conquistas.

Para tanto é necessário acordar o educador para uma experiência de amor na profissão, resgatando o que ele tem de melhor, a humanização. (RUBEM ALVES, 1993), já dizia em seu livro *Conversas para quem gosta de Ensinar*, que é mais urgente das questões é resgatar o sentido da vida, pois a falta de amor e paixão pelo que faz transforma a rotina da vida do educador, deixando o mesmo sem vontade de realizar, sem forças para renovar, reconstruir e reinventar. Buscar uma relação prazerosa na arte de ensinar e aprender sustentaria as transformações que se fazem urgentes e necessárias em educação.

Assim, se pensa ser imperioso o resgate de valores de ser humano antes mesmo de querer se resgatar o profissional professor. De onde se retira inspiração para o trabalho? Que palavras os alimentam? Que experiência é necessária para saber de onde se extrair a inspiração? Buscar estas respostas colaboraria para transformar o pensar e o agir deste profissional. Perguntas como estas poderiam fazer parte da extensa lista de recados a serem trabalhados nas reuniões pedagógicas na escola.

Dando continuidade a este questão se questiona o que é necessário para o educador para que o mesmo assuma o seu papel de “mediador de esperanças, fundador de mundos e pastor de projetos”, como bem coloca (ALVES, 1993) aprendendo, ao ensinar, a conquista de novos mundos, apresentando aos alunos, com o exemplo, os meios de resolver os problemas de uma maneira segura e eticamente responsável.

Neste espírito se faz necessário voltar os olhos para o interior do ser humano professor, sendo este brasileiro ou argentino, a fim de que ele próprio possa buscar em si, o auto-conhecimento e reconhecer-se, primeiramente, enquanto elemento humano, para depois melhorar a escola, revisando desta forma suas concepções, determinações, propósitos e necessidades, suas dúvidas e angústias.

Desta forma é importante ressaltar que o professor precisa de um suporte afetivo na escola, seja este um colega, um companheiro de trabalho ou alguém da equipe diretiva que faça este “meio de campo” para que as relações sejam proveitosas para ambas as partes. Reforça-se a idéia de que os sentimentos que perpassam a ação educativa devem ser considerados, pois são eles que levam o profissional a se envolver no trabalho e fazer de sua prática um momento de troca de experiência, com prazer, dedicação, comprometimento e acima de tudo amor.

Oportunizar, no espaço formação continuada e permanente, a troca de experiências para que juntos possam revisar a forma trabalhada e que busquem, no grupo, forças e comprometimento para a caminhada é tarefa do responsável pelo planejamento deste importante momento escolar. Perguntas como: Como foi lançado o problema aos alunos? Como se deu a aprendizagem? Houve troca, o que serviu que pode ser substituído? Em fim acompanhar o processo e colaborar para que ele aconteça de forma eficiente e responsável, que seja uma constante na escola, estes momentos de discussões e reflexões. Percebe-se ser este o ponto de partida. Acontece que para isto ocorrer no espaço escolar à equipe pedagógica precisa ser altamente competente e pedagogicamente responsável, pois ainda hoje, em muitas escolas brasileiras se vê equipes pedagógicas formadas pelos profissionais das diversas áreas do conhecimento, profissionais que não tem o entendimento do todo, formados em cursos de especialização em Pedagogia Gestão Escolar, muitas vezes duvidosos e sem credibilidade. Elementos humanos, pouco preparados para este importante desafio que é fazer deste espaço de trabalho escolar o potencial para as necessárias transformações.

Neste espaço é importante considerar a figura do professor pedagogo ou maestro, elemento capaz de articular e mediar às relações dentro da escola, profissional capacitado para atender a demanda, promovendo e definindo, no coletivo, os rumos da escola. Esta figura é o leme do barco que define os caminhos, veredas, itinerário, rotas, ordem de procedimentos e normas por onde a escola precisa caminhar para alcançar seus objetivos. Um alguém, especialmente formado, com pressupostos teóricos definidos, que possa “dar um rumo”, à escola.

Acredita-se, desta forma, estar na equipe humana escolar o papel de realizar uma liderança compartilhada, fazendo da prática dos planejamentos um momento de abertura, flexibilidade, contextualização que possibilitem e criem a sinergia necessária para a integração e ampliação progressiva de um maior número de professores e do setor da comunidade escolar, contribuindo assim, para criar condições necessárias para “pintar” um clima de respeito e confiança, fazendo da avaliação, deste momento, um espaço para a melhoria constante da qualidade, vontades e dos esforços de todos envolvido, potencializando o espaço da formação docente.

Aqui cabe considerar que esta questão esta ligada a motivação do profissional da educação, que o levaria escolher novos caminhos e novas formas no

seu “quefazer”, sendo este, numa nova escola longe de sua atual natureza arbitrária e violenta, voltada a inculcação de valores, de conhecimento e de visão de mundo.

Uma outra ação realizável no espaço formação, em curto prazo, seria a manutenção de grupos de estudo e pesquisa na escola, onde os educadores poderiam organizar, a partir das necessidades objetivas do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, a sua formação de educador, levando em conta que precisa reconhecer-se como sujeito ativo e capaz de transformar sua realidade. Para tanto, é preciso que todo educador seja despertado e formado na direção de enfrentar o contexto educacional através de um olhar questionador.

Os educadores poderiam construir espaços, conversar sobre suas dúvidas e sensibilidades, discutir, desvendar conceitos tendo em mente que a escola e as políticas educacionais foram e são instrumentos para nivelar ou unificar indivíduos, criando desta forma, certa igualdade formal que serviu e ainda serve para esconder e legitimar a permanência de outras tantas desigualdades.

Para dar conta desta demanda se pode observar o que diz o Professor B2 em relação ao espaço de formação continuada das escolas: **“A alternativa é formar professores para esta nova visão curricular e para uma nova visão de mundo.** E trabalhar e estudar uma proposta coletiva para poder modificar, reestruturar, o currículo e adequar à realidade do nosso aluno! Sentar e juntos pensar uma proposta para a escola e com o tipo de cidadão que queremos para o país. Este curso não pode ser dado em um ano, tem de ser contínua e permanente a formação e que encontre o ponto das nossas fraquezas e das nossas necessidades, buscando uma fundamentação teórica para dar suporte para as discussões! **Assim, pode ser que nos sintamos mais fortes para este trabalho! E que consigamos nos convencer que precisamos mudar!”**

Estas palavras acenam para um futuro promissor em educação. Percebe-se que é possível haver mudanças e que os professores de ambos os países querem as mudanças e que ao longo das últimas décadas estão emergindo de uma esfera ingênua para uma crítica e aos poucos se dando conta que as oportunidades de avanço, debate e participação democrática, na escola, podem colaborar para uma nova forma de pensar a educação e a sociedade.

PERCEPÇÕES

Primeiramente pontua-se, em resposta ao parecer da banca de qualificação, que se organizou um texto inicial que aborda uma contextualização das políticas públicas e a mercantilização da educação no sistema capitalista para os países em desenvolvimento na América Latina, pontuando especificamente dados relativos aos países em estudo.

Da mesma forma acredita-se que a ampliação do capítulo, no qual, se refere à educação e reformas educacionais na Argentina foi considerado de extrema importância, pois colaborou para um melhor entendimento do tema em questão.

Durante o estudo se pode perceber a distância entre as determinações preconizadas pelas leis que amparam as propostas de ampliação da obrigatoriedade em ambos os países e as práticas cotidianas pedagógicas na escola, visto que ambos os espaços escolares permanecem com práticas educacionais tradicionais e comportamentalizadas, numa relação ainda vertical e autoritária, no qual, o professor ou maestro é o centro do processo e os conteúdos curriculares a base de todo o trabalho pedagógico.

Percebe-se que esta tradição, culturalmente instituída, está intimamente ligada à questão da formação deste profissional.

Este pode ser ainda um reflexo das raízes que sustentam o pensar e o fazer e a própria história da educação Latino Americana. Aspectos como metodologia, questões teóricas e filosóficas associadas a paradigmas, desde os quais, se fez e se faz a educação. Formas de pensamento e ação caminharam pela busca da objetividade e cientificidade ao longo dos tempos e ainda colocam em risco as possibilidades de novas construções em educação.

Esta leitura conservadora atravessou séculos, se cristalizou e se radicalizou submetendo toda uma sociedade aos caprichos do mercado, como salienta Costa (2000) e se mantém e é legitimada por uma educação de função reprodutora da escola que permanece com a idéia de ensinar para acomodar e para obedecer.

A disciplina, e a importância desta, trabalhada pelo projeto neoliberal para a educação é discutida por Foucault (1976), como sendo fator essencial e a necessidade de uma boa conduta demonstra o papel do poder disciplinar na

produção de sujeitos dóceis para o trabalho em educação, se faz evidente para dar a continuidade da legitimação nas instituições escolares que mantém esta lógica mercantil.

Entende-se que tais considerações são opostas à lei democrática instituída em ambos os países, por ocasião das reformas educacionais, o que dificulta a conquista de educar para emancipação formando sujeitos autônomos, críticos que as determinações legais sugerem e a contemporaneidade exige.

Observou-se, da mesma forma, que se modifica para melhor, o caso da Argentina ter implementado há proposta dez anos antes que o Brasil devido ao tempo de preparação, qualificação, em que os maestros argentinos estão tratando de desenvolver uma proposta curricular para as etapas iniciais da educação básica que atenda a legislação. Porém, acrescenta-se que ambos os países os docentes sentem ainda a necessidade de que a obrigatoriedade aconteça em termos de qualidade da educação e para isto faz-se necessário estudo de concepções pedagógicas que atendam esta demanda.

Destaca-se que a participação dos maestros no trabalho, na escola argentina, se dá de uma maneira mais natural e espontânea que no Brasil. Percebe-se que os professores argentinos se mostram mais atenciosos e solícitos com relação às questões de reuniões de estudo, troca de experiências e pareceram dispostos ao trabalho docente com mais habilidade que os brasileiros.

Foi possível observar que os professores argentinos estão mais abertos às mudanças que os professores brasileiros, pois se reúnem frequentemente para buscar possibilidades e alternativas para a melhoria do trabalho pedagógico. Pode-se observar nas visitas e entrevistas que os professores argentinos são mais amorosos e atenciosos com os alunos, bem como preocupados em realizar um trabalho de qualidade. Faz-se importante considerar que os maestros argentinos, responsáveis pelas turmas do primeiro ao sexto ano, dispõem de momentos para esta reunião, para a discussão durante o tempo em que seus alunos são atendidos por outros profissionais o que não acontece no Brasil, no qual os professores desta mesma etapa assumem em tempo integral a turma de alunos, não dispendo deste espaço para o estudo e discussão do trabalho realizado com os colegas.

Entende-se que esta distância que persiste entre as práticas pedagógicas e as finalidades das legislações, precisa ser minimizada para que as mudanças

sinalizadas se efetivem no cotidiano das instituições escolares e estas perpassam pela valorização do profissional.

Com a realização deste estudo percebe-se que existem semelhanças entre as propostas de pesquisa, pois em ambas apresentam uma reflexão sobre a influência das políticas públicas em função das práticas educativas nos espaços escolares, bem como, para a reorganização curricular para a infância. Porém na Argentina os maestros realizam com mais frequência e valorizam o espaço de formação continuada e permanente. Estes são mais participativos e reivindicam, pelo trabalho desenvolvido, as melhorias na carreira. No Brasil existe esta intenção, por parte dos professores, de fazer melhor sua prática e realizar uma formação que dê conta dos seus anseios, porém que esbarra na questão da organização e gerenciamento das escolas ainda pouco democráticas.

Um outro elemento importante a considerar é que na Argentina os maestros são avaliados pelo diretor do estabelecimento de ensino e realizam uma auto-avaliação do trabalho docente, ao final de cada ano letivo, no qual ambas as avaliações são discutidas pelo professor e pelo diretor antes de serem encaminhadas para a mantenedora da Província e no Brasil, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul esta avaliação é realizada por uma comissão, composta pelos próprios colegas de trabalho que avaliam o trabalho do outro pontuando, em geral, positivamente, este trabalho sem maiores conversações antes de encaminhar a mantenedora. É tudo muito automático e sem reflexão!

Reitera-se, mais uma vez, que este estudo pode vislumbrar como se deu de fato a ampliação nos países em estudo e respondeu a problematização atribuindo que não houve possibilidades de implementação voltados para uma prática democrática em educação pelo simples fato de que o professor, de raiz positivista, especialmente no Brasil, continua com suas concepções pedagógicas e epistemológicas voltadas para um passado ultrapassado necessitando muito tempo ainda, para a pesquisa e o estudo sobre concepções pedagógicas, do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas, suscitando a necessidade de desenvolver um espaço organizado na escola para que sejam efetivamente trabalhados os elementos e as características indispensáveis para o profissional que este presente/futuro está a exigir.

Percebe-se que em ambos os países existe a intenção dos professores e maestros de fazer melhor sua prática pedagógica, porém, estão presos a estrutura

configurada e necessitam tempo, espaço e estudo para se fortalecerem e buscarem a transformação para a educação que os brasileiros e argentinos merecem.

Acredita-se que existe a falta nas escolas, tanto brasileiras quanto argentinas, de uma liderança que assuma este compromisso e dê o pontapé inicial para que o jogo tome outros rumos e que no final vençam os cidadãos brasileiros e argentinos os verdadeiros protagonistas desta cena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rúbem Azevedo. *Conversas com quem gosta de ensinar*, 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARDOINO, Jacques. **Complejidad y formación:** pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

ARANHA, M. Lucia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Ley para la Educación Provincial de Buenos Aires, n. 11.612/05 (mimeo), 2005.

_____. *Leis para a Educação Nacional*> Disponível em: <<http://www.me.gov.ar>>
Acesso em: 21 de setembro de 2008.

_____. Resolución nº. 1434/04. Documento de las redefiniciones de la formación Docente Inicial y EGB- Marco General de la Formación Docente de Nivel Inicial e EPB, (mimeo) 2007.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

AZEVEDO, Joanir Gomes de e ALVES, Neila Guimarães. **Formação de Professores:** possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBIERI, Jean Marie. **Prácticas de formación:** Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores:** entre la teoría e la práctica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico, 2006.

BRÁ, M. PÉREZ, H. La Actual Reforma Educativa Argentina y la institucionalización Del Espacio escolar: De la administración Burocrática a La Gerencia Educativa? UNESCO – CLA Buenos Aires, 1997.

BRANDAO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo:** (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia & Comissão de Especialistas de Ensino de Formação de Professores. **Documento norteador para Comissões de autorização e re-conhecimento de curso de pedagogia.** Brasília: MEC/SESu, 2001.

_____. Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Brasília: MEC/SESu, 1999. (mimeo)

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274/2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE nº 03**, de 03 de agosto de 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008a.

_____. **Lei nº. 9.394/1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Legislação Nacional para Educação.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br> Acesso em 24 de setembro de 2008c.

_____. **Lei nº. 10.172/2001.** Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008d.

_____. FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. de 2008e.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONARCFE. Documentos Finais do I, II, IV e V **Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores**. 1983, 1986, 1989 e 1990.

CURY. Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In. STEPHANOU. Maria; BASTOS. Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da educação no Brasil. Vol III: século XX**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

CURY. Carlos Roberto Jamil. Política da educação: um convite ao tema. In. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org). **Democracia e construção do Público no pensamento educacional Brasileiro**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

DAVINI, Maria Cristina: **La Formación Docente em cuestión: política e pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEL PÉRCIO, Enrique: **La raíz y la copa: Informe sobre Docência y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Altamira, 2002.

_____. **La condición Social: consumo, poder y representación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Altamira, 2006.

_____. **Política o Destino: cuestiones estratégicas en tiempos de crisis**. Buenos Aires. Sudamericana COPPPAL, 2009.

DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE -UNESCO, 2004.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Veinte años de Educación en la Argentina. Balances e perspectivas**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2002.

_____. **La educación superior argentina en debate**: situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e CENTENO PERES, Cristian. Políticas y sistemas educativos: Perspectiva histórica comparada. Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de La formación, Colección formación de formadores**, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Novedades educativas, 1997.

FILLOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y Formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 3. ed. Petrópolis: vozes, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FRIGOTTO, E. **Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre.** Tese de doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

FRIGERIO, Graciela. **Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?** Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar y castigar. Nacimiento de la prisión.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina.** PREAL, 1999. Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 26 de outubro de 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Mudanças curriculares na Espanha, no Brasil e Argentina. Pátio.** Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n.0, fev./abr.1997.

_____. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social.** Madrid: Morata, 2001.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Tradução por Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GONÇALVES, Ana Maria, Selma Martines. **Educação Básica e Continuada de Professores. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão- CESUC.** Catalão-Goiás. Ano IV – n.06 – 1. Semestre – 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOMTIEN. **Conferência Mundial de educação para todos.** Disponível em: > <http://www.maurolemes.com.br/conferenciadejontien.htm> <. Acesso em 15 de dezembro de 2008.

LESSA, Sérgio. Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução por Caetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, C. e Engels F. Manifiesto Del Partido Comunista. El papel del trabajo en la transformación del mono em hombre. Traducción por M. Ballesteros. Composición y armado por Sara Alfaro. Buenos Aires: letras Universales, 2006.

MARQUINA, Mónica Y LAVIA, Pablo. **La formación en educación comparada en las universidades Argentinas**: Hacia la consolidación de un espacio de reflexión e intervención. Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

MATURANA, R., Humberto: **Emoções e linguagem na educação e na política**. Campos Fortes - Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____; Gerda Verden-Zoller: **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado a democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDEL, Gerard. **La descolonización del niño**. Barcelona: Ariel, S.A, 1974.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma revisão radical. 1999. (Documento principal versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

MELO, Pedro Antonio de. (Org.). **A formação docente no Brasil, na América Latina e no Caribe**. Florianópolis: Paper Print, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma/reformar o pensamento. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORÓN. ESCUELA PRIMÁRIA 19 (EP19). **Reconstrucción histórica de la escuela**. Morón, Buenos Aires: EP19, 2008.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem**, ano 1, nº 2. Pinhais, PR: Melo, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão financiamento e direito à educação**: Análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OSLAK, O. y Guillermo O'DONNELL. Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación. **Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo**, nº 1, Caracas, 1982.

PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas: Papyrus, 1997.

PIAGET, Jean. **Os seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1993.

PIOTTE. Jean-Marc. El pensamiento político de Gramsc. Colección: aporte a la militancia. **Cuadernos de cultura revolucionaria**. Buenos Aires: LUMEN, 1973.

REICE - **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad**: eficácia y Cambio em Educación, vol.4, n.2e, 2006. < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

RIO GRANDE DO SUL. LEI da Gestão Democrática do Estado do rio Grande do Sul. <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.

SARTURI, Rosane Carneiro. **O processo de construção curricular na Constituinte Escolar: implicações e possibilidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 402 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAUTU R. El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos”, In:_____ **Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires: Ediciones Lumiere, 2004.

SAVIANI. Dermeval. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU. Maria; BASTOS. Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol III: século XX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SOUTO, Marta. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999

_____. **Formación de Formadores**. Aulas em julho na UFSM, 2008

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional: O que você precisa saber sobre...**, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TENTI FANFANI, Emílio. **Sociología de la educación**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

TENTI y TEDESCO. **La reforma educativa en la Argentina: Semejanzas e particularidades**, 2001. Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

TORRES, Santomé, Jurjo. **El curriculum oculto**. 6. ed. Madrid: Morata, 1998a.

_____. **Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. 3. ed Madrid: Morata, 1998b.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação para todos. O compromisso de Dakar. Disponível em: > <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> <. Acesso em 13 de janeiro de 2009.

UNESCO. Disponível em: <<http://acertodecontas.blog.br/atualidades/unesco-mostra-que-77-milhes-de-crianas-no-mundo-esto-fora-da-educao-primria>> Acesso em: 19/11/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santa Maria: PROGRAD, 2006.

UNTREF. **Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas**. Clases de Maestría com a profesora Graciela Frigerio. Buenos Aires, 2008

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - BRASIL

ESTUDO COMPARADO

INSTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A PESQUISA.
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Nível de Formação (Ano de Finalização do curso)

Tempo de profissão: (em anos completos)

Instituição:

1) POLÍTICAS PÚBLICAS

VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS SUBJACENTES AS ATUAIS LEIS QUE ORIENTAM A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM SEU PAÍS (De que forma a escola incorporou sua sugestão neste processo?)

*QUE TRANSFORMAÇÕES PROVOCARAM A ÚLTIMA REFORMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? (como elas influenciaram no cotidiano da escola? Você participou de alguma proposta de mudança?)

*QUE IMPACTOS TIVERAM TAIS PROPOSTAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES NA SUA ESCOLA? (Você participou deste processo de mudança? A família participou deste processo?)

2) FORMAÇÃO DOCENTE

*QUAL É O SEU CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA?

*VOCÊ CONSIDERA QUE SEU CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL FOI SUFICIENTE PARA DESEMPENHAR A DOCÊNCIA NO PROCESSO DA REFORMA? (Você participa de maneira contínua dos cursos de formação continuada?)

*COMO AVALIA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

3) COTIDIANO ESCOLAR

*QUE MUDANÇAS CURRICULARES SE PRODUZIRAM A PARTIR DAS REFORMAS? COMO FICOU A ESTRUTURA CURRICULAR? (Qual é a percepção dos professores em relação aos fundamentos teóricos da atual estrutura? Esta reformulação promoveu um processo de reflexão no dia-a-dia da escola? Em caso afirmativo, quem participou do processo?)

*A AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DEU OPORTUNIDADES PARA REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR? (Como? Qual é a percepção dos alunos em relação a ampliação da obrigatoriedade? Você se deteve em analisar as implicações desta proposta?)

*QUAIS SÃO AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELA ESCOLA PARA FAZER AS REFORMULAÇÕES PROMOVIDAS PELAS REFORMAS? (Com relação a formação de professores, com relação ao espaço físico, com relação ao financiamento e com relaç

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESQUEMA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE Y APELLIDO

Edad

Sexo

Nivel de Formación (Año de Finalización de la Carrera)

Antigüedad docente (en años completos)

Institución:

1) **POLÍTICAS PÚBLICAS**

- TIENE USTED CONOCIMIENTO SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SUBYACENTES A LOS ACTUALES DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE ORIENTAN LA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SU PAÍS? (de que forma usted tuvo acceso a estas informaciones? De que forma la escuela incorporo a su gestión este proceso?)

- QUE TRANSFORMACIONES PROVOCÓ LA ÚLTIMA REFORMA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA? (como influyeron en la cotidianeidad de la escuela? Ha participado de alguna propuesta de cambio?)

- QUE IMPACTOS TUVIERON LAS PROPUESTAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES EN SU ESCUELA? (Usted participo de ese proceso de cambio? La familia participo de este proceso?)

2) FORMACIÓN DOCENTE

- CUAL FUE SU CARRERA DE FORMACIÓN INICIAL PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA?

- CONSIDERA QUE SU CURSO DE FORMACIÓN INICIAL FUE SUFICIENTE PARA DESEMPEÑARSE EN EL PROCESO DE REFORMA? (Usted participa de manera continua en cursos de capacitación?)

- COMO EVALUA SU FORMACION PROFESIONAL?

3) COTIDIANEIDAD ESCOLAR

- ¿QUE CAMBIOS CURRICULARES SE PRODUJERON A PARTIR DE LAS REFORMAS? (cómo quedo la estructura curricular? Cual es la percepción de los docentes en relación con los fundamentos teóricos de la actual estructura? Esta reformulación promovió un proceso de reflexión en la vida cotidiana escolar? En caso afirmativo quién participo del proceso.)

- ¿LA AMPLIACION DE LA OBLIGATORIEDAD BRINDÓ OPORTUNIDADES PARA REPENSAR LA PRÁCTICA ESCOLAR? (¿Cómo? ¿Cual es la percepción de los alumnos en relación con la extensión de la obligatoriedad? Usted se detuvo a analizar las implicancias y las posibilidades de esa propuesta?)

- CUALES SON LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS POR LA ESCUELA PARA HACER EFECTIVA LAS REFORMULACIONES PROMOVIDAS POR LAS REFORMAS? (con relación a la formación de profesores, con relación al espacio físico, con relación al financiamiento con relación al paradigma adoptado)