A FORMAÇÃO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA – CONCEPÇÃO E PRÁTICA

Raimunda de S. Gomes. rda_gomes@hotmail.com

Doutoranda em Ciências sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

O estudo aqui exposto analisa o processo de formação docente em linhas gerais, a partir da reforma educacional ocorrida no Brasil nos anos de 1990, principalmente a Lei 9394/96 – LDB e a Lei 9424/96 – FUNDEF e seus efeitos nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Apresenta uma abordagem do Programa Especial de Formação Docente – PEFD, desenvolvido pelo sistema municipal de ensino do município de Manaus em parceira com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, discorrendo sobre a estrutura dos cursos de graduação, oferecido aos educadores da educação infantil e ensino fundamental, o impacto que o estudo causou na vida desses professores, como a formação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica em sala de aula e novo profissional que surge dessa reflexão.

Palavras - chave: educadores, formação, legislação.

1. Introdução

A década de 90 do século XX foi um marco das grandes mudanças ocorridas na educação brasileira, se inicia pela aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1994, fruto do compromisso assumido pelo Brasil na Conferencia de Jontien, na Tailândia, em 1990 e consagrada com a aprovação das Leis 9.394/96 e 9.424/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) respectivamente. Contudo, o grande feito da aprovação da nova LDB, não eliminou as contradições vividas nos oito anos em que a mesma tramitou no Congresso Nacional, enquanto o FUNDEF, como num passe de mágica tramitou e rapidamente foi aprovada.

Essa legislação, já nasceu permeada de ambiguidades e ancorada no discurso neoliberal da nova ordem mundial, imposta pelos organismos multilaterais aos países de economia dependente, dentre os quais, o Brasil. Transvertida de flexibilidade, descentralização, competências, desregulamentação de controles, dentre outras.

Acerca desta questão, Cury (2002, p.14) pondera:

> A LDB aprovada não é – como também as outras não foram – um texto, mas um intertexto. Ao final, a lei aprovada acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo

> uma rede intertextual a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais de cada projeto. A voz da ausência é também um modo de se fazer presente e de se fazer ouvir em outra dimensão.

Assim, a atual legislação da educação é provocativa, omissa em relação ao enfrentamento das desigualdades educacional, mas, extremamente desafiadora, no capítulo que trata da formação de docentes. Desafios que podem aportar numa idéia de educação aligeirada, bem como podem instituir espaços para uma formação problematizadora. O que vai definir essa ou aquela tendência é a intencionalidade dos interesses dos proponentes.

Sendo a lei sancionada no apagar das luzes do ano vigente, somente a partir de 1997 é que os entes federados União, Estados e Municípios sentiram seus efeitos, uma reconfiguração de papéis em relação á educação, novos desafios e, principalmente, a imperatividade na definição de responsabilidades articuladas entre ambos. A esse respeito Vieira (2002, p.29) se manifestam,

> Sob o signo da nova legislação, o país passa a viver um regime de colaboração de corte autoritário. Com a aprovação de uma trilogia de leis – a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9394/96, de 20/12/96; e o Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), instituído pela lei nº 9.424, de 24/12/96 – são explicitadas as condições para levar adiante o processo de recentralização das políticas educacionais. Antes disso, ainda em 1995, o Conselho Federal de Educação (CFE) é transformado em Conselho Nacional de Educação (CNE – lei nº 9.131, de 24/11/95).

Projetando no cenário educacional nacional, outras medidas de avaliação e controle, como por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Provão. E o famigerado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um tipo de programa copiado da França, que se propunha a organizar o ensino em toda a educação básica, através de Ciclos e de classes de Aceleração. No tocante a formação docente, contrapunha-se à LDB ao propor Programas de Formação Compensatória, ou seja, em serviço, tanto a inicial como a continuada.

Nesta questão o artigo nº 67 da atual LDB é bem claro, quando estabelece: "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público":

> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> ...

> V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
> ...

Enfim toda essa nova legislação ambígua e contraditória, criou nos sistemas de ensino anomalias difíceis de serem resolvidas, pois, Estados e Municípios convocados a assumir responsabilidades por um imperativo legal, o fizeram olhando para a quantidade em detrimento da qualidade.

Diz o parágrafo único do artigo 7º da lei 9424/96 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef),

> no mínimo 60% desse recurso serão destinados à valorização do magistério e deve cobrir as seguintes despesas: a) remuneração dos professores (inclusive os leigos) e dos profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico; b) nos primeiros 05 (cinco) anos será permitida a aplicação de parte desses 60% na capacitação de professores leigos.

Contraditoriamente, a esse imperativo, o que Brasil presenciou foi, a maioria dos executivos estaduais e municipais utilizarem-se dos recursos do (Fundef), para sanar outras despesas que não da educação, pouco investiram na melhoria da educação pública e na formação dos professores, menos inda na melhoria salarial, durante a "década da educação" que encerrou em 2007.

2. A importância da universidade na formação dos educadores

Freire (2003, p.33) nos diz que "estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso sujeito do estudo, se arrisque e se aventure sem o que não cria nem recria". É preciso revisitar seu ofício de mestre, nas dimensões que o estudo universitário pode oferecer, e, isso é um importante passo, para os professores e as professoras se tornarem, de fato, qualificados para a docência.

Os movimentos de educadores, que em mais de três décadas tem se debruçado sobre a temática, produziram e difundiram concepções sobre o tipo de formação que atende os anseios dos educadores. Enfatizando o seu caráter sócio-histórico, aliado ao pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Nessa perspectiva de educação emancipadora, buscava-se superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas,* pois, a escola deve avançar na perspectiva da democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Num processo de investigação empírica junto aos educadores da rede municipal de ensino da cidade de Manaus, constatou-se que os professores e as professoras quando investigados acerca da formação, principalmente, a inicial, se manifestam exaltando num processo de formação, questões como: busca de um aprimoramento na profissão, através da aquisição de novos conhecimentos, incluindo atualização em novas técnicas de ensino; realização profissional e pessoal; formação mais especializada e ampliação dos conhecimentos em educação; perspectiva de aumento de salário; e, principalmente, a aquisição de mais conhecimentos para enfrentar os obstáculos encontrados no dia-a-dia da sala de aula, sobretudo em relação às crianças com dificuldade para aprender.

Eis o desafio, garantir que Ministério da Educação e os sistemas de ensino, ofereçam uma formação de qualidade aos educadores que privilegie a liberação para o estudo e não esteja pautada no *rankiamento* imposto pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Bird). Entretanto, apesar dos esforços, para garantir que a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior fosse Licenciatura Plena, curso de Pedagogia, em Universidades, prioritariamente públicas, não foi possível evitar, que muitos governos municipais fizessem convênios com Institutos de Educação ou Faculdades/departamentos/centros de educação, na grande maioria privados, oferecendo cursos de baixa qualidade a essa parcela de educadores.

Embora haja algumas, exceções o que prevaleceu foi a exigência da formação em massa, em função dos indicadores do *ranking* mundial, onde o Brasil, pela sua enorme divida social com a educação em geral, mas, com a formação de professores em especial, ocupava numa posição indesejada e tinha muita pressa de inverter a pirâmide.

No caso especifico da rede municipal de ensino de Manaus, o convenio firmado foi com a Universidade Federal do Amazonas, através do Programa Especial de Formação Docente, em que o curso de Pedagogia, estava submetido a mesma estrutura formal do curso regular e se define pelos mesmos princípios que orientam a execução do curso na Faculdade de Educação. E as demais licenciaturas, para atender a formação dos professores

e das professoras das séries finais do ensino fundamental, vinculadas aos diversos departamentos da UFAM, seguiam o mesmo padrão, ancoradas na estrutura universitária.

No entanto, último relatório da comissão instituída pela Portaria 010-2000[1], professores da Faculdade de Educação questionam a estrutura do programa (PEFD), expõem as dificuldades que persistiam incomodando, e se perguntavam**:**

> [...] será que em nome do compromisso social da universidade pública, não estaremos enterrando de vez um projeto que ainda não foi concluído? Não estaríamos formando professores para, no limite, formarem crianças, adolescentes e jovens com capacidades limitadas, para servirem de mão-de-obra semi-qualificada ou para serem consumidores mais adequados dos sofisticados produtos resultantes da terceira revolução industrial, apenas vivida em sua plenitude pelos Países centrais do capitalismo? (RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERDEPARTAMENTAL, 2000, P.07).

A UFAM enfrentou uma série de problemas, para executar o Programa Especial de Formação Docente, algumas merecem destaque nessa discussão, como por exemplo, a exigência do MEC de que 75% dos docentes, que ministrassem aulas no curso fossem do quadro efetivo da Universidade. Uma situação grave, porque a Universidade Federal na ultima décadas, havia enfrentado um longo período sem concurso publico, em função do processo de sucateamento e terceirização imposto pela política neoliberal na educação.

Como alternativa para atender a essa nova demanda, a Universidade resolveu credenciar professores para trabalhar no Programa, alguns até mesmo sem a formação de exigida, sendo especialista, a mínima exigida para ministrar aulas no PEFD. Muitos desses, professores, prestadores de serviços temporários, desconheciam o Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia, que aponta claramente, a necessidade de todos os professores, efetivamente envolvidos na formação, trabalharem o currículo, primando pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, e a extensão.

Fato que em certa medida comprometeu a formação desses educadores do município, em relação à filosofia norteadora do curso.

> Assim, diante das diversas concepções ideológicas e necessidades financeiras, estrutura-se novos espaços de poderes. Paralelos às estruturas institucionais existentes, esses novos espaços vão pouco a pouco assumindo a forma do que alguns críticos da privatização das universidades públicas têm chamado de feudos acadêmicos, desfigurando de maneira veloz e incipiente a gestão democrática e transparente da organização do trabalho acadêmico e administrativos, duramente conquistada pelos movimentos organizados dos três

[1] Comissão Interdepartamental instituída através do ofício circular nº010/2000-FACED que trata de pedido de sugestão dos departamentos para aperfeiçoamento do Programa PEFD-Rede Pública.

> segmentos da comunidade universitária (RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERDEPARTAMENTAL, 2000, P.6).

Enfim, a própria Universidade, seja no âmbito da reitoria da UFAM, seja em relação à direção e ao corpo docente da Faculdade de Educação, vê-se diante de uma situação complexa, contraditória, em que está em jogo a formação de professores(as), desejada numa perspectiva crítica e correndo o risco de se tornar aligeirada e pouco consistente.

> Assim, não se evidenciam as complexas ligações entre a origem desse Programa, o processo da reestruturação produtiva, os fenômenos da flexibilização do processo e das relações de trabalho, da terceirização e das desregulamentações dos direitos sociais-trabalhistas. Nenhuma palavra é dita sobre a política de ajuste do Estado brasileiro, as imposições econômicas e ideológicas dos países centrais do capitalismo. Não se reclama ainda a observância do princípio de uma formação humana baseada em uma concepção omnilateral tão defendida para o caso da formação dos estudantes dos diversos níveis de ensino, mas sequer mencionada na análise de um Programa destinado a formação dos professores da rede pública (idem, p.7).

Com a clareza da responsabilidade social que lhes cabe, um grupo de educadores(as), comprometidos e engajados na construção e efetivação da proposta de democratização da Universidade Pública, trava, através de seus colegiados, permanente luta para defender o exercício de sua função tríplice, de ensinar, pesquisar, e estender à comunidade o conhecimento que produz. Assim, a universidade se apresenta como palco de embates, espaço de contradições e de conflitos sociais. (CHAUÍ, apud JEZINE, 2002, p.55) caracteriza, assim, esse espaço:

> Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior, a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos.

Se for espaço de contradição, onde emergem os conflitos sociais e ideológicos, também pode ser ambiente propício à construção do pensamento crítico, de desocultamento da realidade social e educacional, encerrando possibilidades de transformação nas concepções e nas práticas escolares.

Outro fato agravante no processo de formação foi o tempo, tempo do conhecimento e tempo cronológico. Os cursos foram oferecidos em duas modalidades, regular (matutino, vespertino e noturno) e intensivo (durante as férias de julho e janeiro). Se no período

regular, os professores estudavam no contra turno de sua jornada de trabalho, sem descanso ou tempo de cumprir com as responsabilidades acadêmicas, se limitava ao estudo em sala de aula, apenas.

Em optasse por estudar no curso intensivo de férias, estaria submetido a uma jornada diária de oito horas de estudo, de uma mesma disciplina, durante todo o período de férias tanto de julho, como de janeiro e fevereiro, sem descanso da jornada de trabalho em sala de aula ou do estudo, inevitavelmente esses professores sofreriam de fadiga, stress ou doenças psicológicas mais graves.

Com efeito, a formação inicial desses educadores foi feita em serviço e aligeirada, contrariando os princípios da própria LDB que propunha tempo livre para o estudo. Conciliando as extensas jornadas de trabalho (em média 40h semanais), estudo (cinco disciplinas por semestre), vida pessoal (a maioria mulheres com dupla jornada) e amadurecimento intelectual, são muitos os desafios. Suas vidas ganharam outros significados, bem diferentes do que falavam há cerca de quatro anos, quando, por ocasião de encontros formativos, observava-se que muitos sequer reconheciam a necessidade que tem um(a) professor(a) de investir continuamente na sua própria formação. Isto é o que nos leva a refletir sobre a possibilidade do conhecimento ter sido trabalhado, de forma problematizadora, rejeitando o simples “treinamento” de professores(as) para um mercado produtivo.

Um processo de conhecimento, capaz de instaurar uma ontologia da existência humana, extensivo à identidade docente, exige uma formação de pedagogos mais atentos aos tempos da infância, da adolescência e da juventude, como sugere Arroyo (2001).

Este pode ser um trabalho fomentado pela Universidade que, através de seus professores, se, comprometidos com o projeto político pedagógico da mesma, e movidos por uma opção política, vierem a colocar em xeque a concepção ingênua de educação, promovendo, à luz de diferentes teorias, o confronto com essa visão, ao mesmo tempo, convidando os(as) professores(as) em formação, e a si mesmos, a repensarem suas crenças e, por conseguinte, a possibilidade de pautar o seu fazer em sala de aula, numa consciência crítica. Tal trabalho, a julgar pelo que dizem e fazem os(as) professores(as) que participaram do Programa Especial de Formação Docente, já foi iniciado.

Entretanto, quando focalizamos a escola como um todo, analisando as práticas de cada professora e as atividades trabalhadas nas respectivas salas de aula, vemos que os objetivos são fragmentados e pensados de forma ampla, para determinadas turmas, e de modo restrito, para outras turmas; variação que se explica a partir das concepções das

professoras, cujas vertentes (tradicional, renovada, tecnicista, construtivista) diferem significativamente.

Mas, se é verdade que a definição dos objetivos se traduz na pergunta: “por que ensinar”? Também é verdade que a pergunta em si pede complemento, a fim de não se resumir num termo genérico e abstrato. Convém refletir sobre “o que ensinar”, questão que põe em discussão os conteúdos de ensino.

A respeito desta tipologia dos conteúdos de ensino, o referido autor ressalta que devemos ter mais cuidado em refletir sobre as intenções educativas que privilegiamos ao tratarmos destes, ao invés de ficarmos tão preocupados em classificar os conteúdos nesta ou noutra tendência, pois todas as tendências se ocupam do conhecimento, e este, por sua vez, não pode ser compartimentado; só para efeito de compreensão é que podemos fragmentá-lo.

> Mas antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas do conhecimento. A diferenciação dos elementos que a integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada (p. 39).

Assim como, apesar das diferenças tipológicas, os conteúdos estão estreitamente relacionados, os objetivos estão inter-relacionados com os conteúdos. São como as diferentes faces de um mesmo poliedro. O ensino não se dá no vazio, tampouco, na inexistência de um porquê. Por trás de qualquer prática educativa, sempre haverá uma resposta a “por que ensinamos?”, “o quê ensinamos?” e “como se aprende”?.

3. Novos olhares dos professores e das professoras acerca da educação

Revolucionar conceitos e mudar práticas educativas é algo extremamente complexo para o(a) professor(a), porque toca no que lhe é mais precioso, suas crenças e valores, e, destes, têm alguns dos quais não se abre mão com facilidade. Abrir essa guarda poderia significar perder o rumo, a identidade, o que seria insuportável para o profissional da educação. Arroyo (2001) coloca muito bem essa temática, no exemplo que destacamos:

> Um professor reprovou mais de 40% na turma, na 6ª série do noturno. Apelei, ponderei que se tratava de jovens trabalhadores, que atrapalharia suas vidas, suas possibilidades de emprego, de casamento... Nada adiantou. Tive coragem de perguntar ao professor se depois de reprovar dormia tranqüilo. "*Em paz com minha consciência*", me respondeu seguro. Fiquei convencido: reprovar, reter, repetir faz parte do mundo mais íntimo das crenças, dos valores, da cultura profissional. Da paz das consciências e dos nossos sonos. São os deuses que não perturbam, antes protegem nossos sonhos e matam tantos sonos de inovação pedagógica (p.171-172).

O referido autor pensa e se pergunta: "chegará o dia em que essas crenças serão dúvidas?" Na realidade, desestabilizar crenças e seguranças não é nada fácil, como já dissemos. Por outro lado, vivemos num tempo escolar que nos obriga a rever, revisar velhas certezas, duvidar das próprias seguranças pedagógicas e abrir novos caminhos. Não dá mais para se fechar no "mundinho" da sala de aula, defendendo até os extremos determinada técnica de ensino, alheio ao que acontece na sociedade como um todo. O mundo mudou. Hoje, vivemos os fenômenos da dita "globalização", além, de outras crises sociais. Crises que nascem além dos muros da escola, mas que extrapolam esses limites e se infiltram dentro das salas de aula. Os alunos mudaram, e nós como encaramos a mudança?

E por falar em mudança, reafirmamos o objetivo macro deste trabalho – olhar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) com vistas a identificar, na possibilidade de ampliação dos saberes da docência, decorrentes da formação no PEFD, os limites e as possíveis mudanças.

A investigação realizadas com dez professoras que fizeram o PEFD, quando perguntamos sobre quais as mudanças concretas que poderiam afirmar que houve em suas práticas pedagógicas, todas falaram, sem hesitação, da existência de mudanças, por conta da formação em pedagogia. O que ficou confuso nessas falas se deu em relação à identificação, com maior clareza, por estas mesmas professoras, sobre o quê, de fato, mudou. Observemos estes fragmentos do discurso de uma das professoras:

> Mudou muita coisa, eu aprendi muito e continuo aprendendo. Pena, porque eu comecei no ginásio e me aposentei no ginásio. Gosto de alfabetizar, mas o problema é que eu tenho problema de garganta e, pelo médico, já era, para estar fora da sala de aula. Continuo porque gosto. É que os nossos colegas professores continuam naquela mesmice, de anos e anos, o que aprendemos há vinte anos atrás e não mudou nada, a tecla é a mesma. Os professores foram capacitados, agora, eles têm condição de mudar, mas só que o comodismo é melhor. A maioria tem medo de não dar certo.

E me pergunto, qual o sentido que tem a palavra “mudança,” para esta professora e para as demais. Por vezes, confundem posturas transformadoras com o aprendizado de novos métodos de ensino. Parecem desconhecer que o método de ensino tem, também, uma dimensão ideológica. Portanto, mudar posturas em sala de aula não se reduz a trocar um antigo método, por um novo método; é algo mais complexo, mexe com as concepções.

Mudar posturas pedagógicas não deve ser confundido com inovação técnica, como é mais comum vermos. A mudança original requer disposição, inclusive para revisão de conceitos, e busca de uma leitura ampliada da realidade educacional, descobrindo-se as raízes e a forma como se constroem nossas imagens e auto-imagens.

> No caso da educação escolar, mudar a disposição das carteiras, a cor da lousa, o lugar da mesa da professora dentro da sala, eliminar cartilhas, introduzir novos materiais didáticos, não caracterizam, por si só, uma mudança. É que mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos, não existe, a rigor, vínculo necessário. Muitas inovações se operam sem que se altere o essencial. O movimento de mudança, ao contrário, implica ir a fundo em busca das raízes. É por isso mesmo, ruptura por dentro (ROSA, 2002, p.27).

Mudanças de posturas que sinalizam possíveis rupturas na interioridade, certas remexidas nas crenças e nas concepções arraigadas dos(as) professores(as), também é possível visualizar na escola em destaque. Há sinais da existência de uma consciência, por parte das professoras, da necessidade de mudanças e o desejo de incorporá-las às suas práticas, de fato.

O desejo de mudar, nos parece, chegou ao interior destas educadoras. Todavia, pode persistir o hiato que separa o ideal de mudança, da concretização de ações e atitudes. Há que se ter ousadia, coragem e determinação no enfrentamento das pressões internas e externas, que, geralmente, correm paralelos ao desejo de mudar.

> Toda mudança nasce, assim, do casamento entre a necessidade e o desejo. Não há mudança, porém, sem uma certa dose de desobediência. Quem muda, subverte. Por isso mesmo, choca e, invariavelmente, passa a ser alvo de críticas e até de punições. Não há facilidades para quem se lança a este desafio. Suportar as pressões externas – além das internas – faz parte do intento. Certamente, este é o preço a ser pago pela ousadia de ser diferente. Por causa disto, muitos desistem. É que, de um modo geral, não estamos habituados a arcar com o ônus da desobediência (ROSA, 2002, p.24).

Certamente, mudar não é tarefa fácil; exige mobilização de quem se dispõe a fazê-lo, movimento de reestruturação ou de resistência, um desprendimento de energia, que pode acontecer em ambos os aspectos. A autora acima nos diz que “o novo ameaça,

porque, em alguma medida, impõe a tarefa, muito pouco confortável, de rever-se" (p.21). Mudar exige disposição interna para enfrentar o sofrimento, que, às vezes, se traduz em resistência. Mais uma vez, a contribuição da referida autora nos ajuda a entender melhor essa problemática:

> É comum ouvir-se dizer que a resistência à mudança se explica por um certo comodismo, porque, enfim, mudar "dá trabalho". Estamos aí diante de uma falsa questão, pois resistir, não requer menos esforço. Toda mudança é movimento e, por isso mesmo, mobiliza, inclusive, o seu oposto. Manter tudo como está implica também movimento, pois a própria tentativa de inibi-lo requer uma força contrária com equivalente tensão. A resistência nada mais é do que essa mobilização em sentido inverso (p.30).

Sobre os movimentos de resistência que fazem os(as) educadores(as), associados aos apelos de mudança que recebem, é bom que se diga que a resistência, por vezes, se traduz no repúdio: aos baixos salários, aos adiamentos das reformas e dos planos de carreiras, às políticas educacionais, que não são tão públicas, como se pensa (primeiro vêm os interesses político-partidários), à indignidade das condições de trabalho, à demolição das esperanças de uma educação de qualidade para o povo, dentre outras formas de desvalorização do magistério.

Breves considerações

Portanto, a mudança que postulamos, de forma alguma se constrói sob o signo da neutralidade, tampouco da apologia ao sacerdócio no magistério, ou mesmo, sob o fatalismo, que assim se expressa: como não podemos resistir, vamos aceitar pacatamente. Ao contrário, ela se volta à recuperação de uma humanidade docente, que é transgressora (ousa se contrapor ao já estabelecido) e que também resiste a falsas inovações, pois o seu compromisso é com uma escola viva, que emerge nas rotinas, nos problemas, e até nas péssimas condições em que se dá o encontro de sujeitos sociais, culturais, sujeitos de práticas, de pensamento, de culturas e identidades diversas. Sobre esta, não podemos dizer que é apenas quimera, pois assim como a história se constrói, a partir do movimento humano, a mudança, transforma e surpreende.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
----------, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC,1996.
----------, *Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do ensino Fundamental e Valorização do magistéri*o. Brasília: MEC, 1996.
----------, Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)*. 5ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE**,** Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

JEZINE, Edineide. *Universidade e saber popular: O sonho possível*. João Pessoa: Edições CCHLA, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (doutorado em educação) – USP: São Paulo.

MANAUS. *Relatório de Análise da Comissão Instituída pela portaria 010-2000/Faculdade de Educação - UFAM* (2000). Relatores: Profº Jacob Paiva e Profª Edineide Jezini. 2000. 10 p.

----------. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* (2003). REC. Dec. Fed. 67.175/75 e Parecer CES/CNE 260/98. Faculdade de Educação. 2003. 187 p.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança.* São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e Debates.* Campinas, SP: Papirus, 2002.