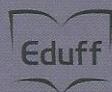




Gelta Terezinha Ramos Xavier
Lisete Jaehn
Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira
(Organizadoras)

CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE





CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ENTRE TRADIÇÕES, COSTUMES, EXPERIÊNCIAS E LEIS

Gelta Terezinha Ramos Xavier¹

Considerando a temática “Currículo, trabalho e cultura profissional”, o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo – NUPEC-UFF – desenvolve iniciativas de aproximação de outros grupos e instituições. Ao projeto de pesquisa “Formação de educadores do nível médio: registro de percepções e desenhos curriculares da Escola Normal” (XAVIER e OLIVEIRA, 2007) somam-se outros estudos (monografias, como “A prática pedagógica e a composição do *ethos* docente. Que inserções?”, desenvolvida por Lidiane da Costa Monteiro, 2011) e constituem motivação e respaldo teórico para a continuidade.

¹ Professora Associada, Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento, Faculdade de Educação-UFF. Doutora (Universidade Federal de Minas Gerais) e mestre (Universidade de Brasília). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo e do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Profissionais da Escola e Práticas Curriculares”.

Assim, fundamentando-se em pesquisas e reflexões que destacam centralmente o campo curricular, a formação e o trabalho docente, este texto situa o debate sobre experiências, direitos, costumes, tradições e leis em que se implicam educandos e educadores. Alavanca dados da realidade escolar do sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro (em especial, a Escola Normal) e aponta os significados das mudanças processadas ao longo do último quarto de século. Vale-se de certas referências bibliográficas para explicar as relações dialéticas entre estrutura e história, de modo a compreender características determinantes de certa formação social.

Os acontecimentos analisados desde o final da década de 1980 situam a instabilidade e a improvisação marcantes nas iniciativas de revelar um sistema nacional de formação dos educadores. Reconhecemos traços semelhantes nessas iniciativas em outros países, sendo comum constatar, nas comparações (GIMENO SACRISTÁN, 1997; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1998; FERNANDEZ ENGUITA, 1994; TORRES SANTOMÉ, 2001; APPLE, 2008), dados que caracterizam a proletarização destes trabalhadores, associando-os aos processos de constituição do *ethos* da categoria. Estão visados os desdobramentos políticos que as noções de experiência, tradição, costumes e leis sugerem.

A perspectiva, então, é a de valer-se dos estudos e afirmar propostas que na obra de Edward Palmer Thompson (1997; 1998) encontra respaldo para entender a experiência de educação de trabalhadores. São evidenciados três elementos para estabelecer as comparações: *a memória, a história econômica e as análises contemporâneas das propostas de formação dos educadores*, destacando-se os episódios e análises que ao longo do século XX e início do século XXI registramos.

CURRÍCULO – PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO

Direitos à formação e ao trabalho são enfatizados distintamente da que os textos oficiais mencionam como formação inicial e continuada do professorado. Integram elementos outros que se movem entre as propostas de extinção do curso normal e a preservação e reestruturação dos mesmos, sob iniciativas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A extinção das escolas normais está imediatamente associada a projetos de mais escolarização, aligeiramento de cursos oferecidos (seja em nível médio ou superior), rebaixamento curricular, expansão do ensino a distância, baixos salários dos professores, ausência de reconhecimento social, dispersão dos planos de formação e desvinculação dos espaços como aqueles onde se organizam cursos da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro.

No nível médio e superior, constatações e críticas a respeito de como vêm sendo revelados os saberes profissionais, os saberes das disciplinas, os saberes das experiências situam sobreposição de itens que indicam especialização, mas não a realizam (Educação Infantil, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva). A pedagogia, do modo como vem sendo ressaltada nos textos oficiais, limita-se ao domínio de técnicas e materiais, disciplinas ministradas, no máximo reprodução e arte, como liberdade para a improvisação.

O discurso institucional tem sido marcado pela centralidade do conteúdo, competências, atitudes e habilidades reguladas pelas medidas de controle do comportamento docente, referidas como avaliação. O foco do trabalho docente está nas salas de aula e restringe-se a formas unidimensionais e produtivistas de lidar com o currículo.

O curso Normal é a modalidade situada como base para sustentar, se muito, a continuidade de estudos, com estrutura e estatuto específicos, espaço institucional próprio e organização curricular. A exigência de dirigir os esforços para obter a mais alta escolaridade, sob a justificativa de que uma formação mais sólida para o magistério oportunizaria respostas mais adequadas às demandas de maior qualidade da educação básica, é enfaticamente repetida.

Temos analisado, com a contribuição de diferentes autores, os processos de formação para o magistério sob outra ótica. De nosso ponto de vista, as decisões emergenciais quanto à organização dos cursos e planejamento dos currículos, pautados em modelos heterônomos, deslocam necessidades e realidades para interesses outros.

A improvisação e a descontinuidade nos projetos são marcantes pelos lapsos de tempo e alternância de espaços. Diferentes projetos se interpõem e interpuseram evidenciando em alguns momentos retrocessos políticos e programáticos, quando, por exemplo, a decisão da parte de Gustavo Capanema de impedir a implementação de curso superior de formação para o magistério deveu-se a divergência ideológica (NUNES, 2002, p.12).

Ao longo do século XX, nas primeiras décadas, as iniciativas de constituição do sistema de ensino nacional, protagonizadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, resultaram exitosas na medida em que tendiam a compor lastros para afirmar uma cultura profissional nacional.

Na atualidade, a formação de professores está determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que focam centralmente os conteúdos e as competências. Eneida Shiroma, Maria Celia Moraes e Olinda Maria Evangelista (2004), Marise Nogueira Ramos (2006) e Maria Rita N. Sales Oliveira (2002) realizam críticas a esse modelo como pretensão de adequar a formação ao processo global excludente do capitalismo desde uma inserção mundial. Apontam a

degradação da educação e do ensino quanto às condições de vida dos profissionais da educação, assim como a precária infraestrutura para o funcionamento das instituições educativas.

Em suas análises são mencionados fatos e iniciativas no contexto de luta dos educadores, desde a década de setenta, o rompimento com a visão tecnicista, a transformação social face à abertura política, na década de oitenta e, nos anos noventa, as prescrições centralizadas, com ênfase nos conteúdos e nas competências.

A lógica das competências enfatiza a individualidade dos processos educativos e o foco passa a ser o professor, sua responsabilidade quanto à formação e aprimoramento profissional. O currículo baseado em competências vem associado à proposta de avaliação e reforça, pela ênfase nos fragmentos, a desqualificação do ensino, das instituições e da formação dos educadores.

Maria Rita N. S. Oliveira (2002) associa tais encaminhamentos às propostas de formação desenvolvidas sob a orientação tecnicista, nas décadas de 1960 e 1970, ampliando atualmente a abrangência do comportamentalismo. Ressalta que tínhamos o ensino para as competências; hoje temos o ensino por competências.

Marise Nogueira Ramos (2006) destaca o sentido que tomam as mudanças sócio-históricas nos ambientes educacionais, quando a reestruturação dos modos de produção indica um lugar específico para a educação. Perde o destaque o debate sobre a qualidade e ganha a noção de competência. Essa busca teórica para legitimar as políticas educacionais e de trabalho pretendem a adesão da classe trabalhadora às ideias liberais, conforme uma postura individualista e de competitividade.

A competência reafirma e nega o conceito de qualificação, pois o novo senso comum, de caráter conservador e liberal impõe que as relações de trabalho e os mecanismos de inclusão social pautem-se

na competência individual, na flexibilidade, autonomia, comunicação e polivalência dos trabalhadores.

Tem importado apontar a segregação de certos estratos como massa desagregada no plano político da constituição da classe, evidente na organização do sistema de ensino e nas condições sociais desiguais de acesso ao mundo do trabalho. As mudanças propostas/impostas oficialmente como parte da estruturação global do ensino, segundo a lógica do capital, transformam a educação em mercadoria e, em consequência, distorcem as exigências de classe e as reivindicações de luta. Ao confrontar práticas tradicionais e contemporâneas, a tradição e os costumes com as estruturas de poder, as leis, os decretos e os pareceres, os desdobramentos da história, acontecendo como resultados de experiências comuns, aí são resgatados os ensinamentos de Thompson (1997; 1998). E a pesquisa em educação toma o sentido de acompanhar os processos de formação – o “fazer-se” para Thompson.

A formação que se forja como autodeterminação, autodisciplina, é compreendida como intervenção na cultura, a partir das próprias lentes de que os sujeitos, individual e coletivamente, lançam mão. São, desse modo, partícipes desta luta, por adesão ou por omissão, por resistência ou conformação.

No plano da escolarização, o desarmonioso concerto, o embate entre teoria e prática de que o currículo se compõe, oferece como texto escrito ou como resultados de observações e testemunhos, estruturas e formas operacionalizadas de fazer acontecer as instituições. Nesta pesquisa, desde a afirmação de que a escola normal é constitutiva da formação dos educadores, três níveis de intervenção nas práticas são observados ao longo das últimas décadas (1980- 2011): a) as experiências juvenis no âmbito da escola normal (informando anseios, reivindicações e demandas); b) as políticas públicas exercidas pelos mediadores dos planos oficiais enquanto exercem

as funções docentes, de coordenadores de cursos, de supervisão educacional, enquanto aderem ou rejeitam/resistem às mudanças propostas pela oficialidade e/ou pelos movimentos; c) os registros oficiais que pautam a organização do sistema escolar neste nível de ensino (desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os pareceres, resoluções, decretos que implicam operacionalização das decisões).

Tomados poucos textos oficiais como exemplos para as análises – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, Modalidade Normal (Parecer nº 2/99) e o Decreto 6755/2009 – distinguimos processos de mudanças que conflitam sistematicamente com as práticas de resistência.

Nos documentos oficiais o discurso incorpora críticas às medidas assimiladas a cada etapa de implementação de reformas, desenvolvidas desde a criação da primeira Escola Normal (1835). São fundamentalmente os professores e os processos de formação a que estão submetidos o foco das análises.

As reformas educacionais, as mais recentes, em especial, seguem a nova ordem mundial baseada em princípios neoliberais, destacando-se a inversão do conceito de público desvinculado dos significados de estatal e gratuito; transmitem à sociedade civil a responsabilidade dos custos; inserem providências para eliminar a reprovação e a repetência, pelo menos nos registros dos dados oficiais; disseminam medidas de controle e regulação do trabalho dos professores, dos gestores e das instituições as quais chamam indevidamente de avaliação; alinham necessidades de produção e distribuição de recursos didáticos e tecnológicos a planos de empresas; referenciam controle de qualidade do trabalho docente e institucional à lógica mercadológica.

ENTRE QUE COSTUMES E LEIS PAUTA-SE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO BRASIL?

Transformações nas leis e nos costumes informam processos históricos, os lugares tomados dentro de uma complexa gradação de direitos de aproveitamento, significando a relação entre o dispor das coisas materiais e o usufruir de legado de direitos de acesso a bens, inclusive culturais. O rigor econômico desloca do contexto tradicional práticas estabelecidas e experiências coletivas compartilhadas, acarretando progressivamente ênfase em manifestações da vitória da lógica de mercado.

Está implícito nos comportamentos, nos debates, nos conflitos, nas decisões, o movimento de uma cultura profissional, oscilando entre normas ditas e não escritas – costumes. Ao mesmo tempo, os fundamentos das leis não aparecem como puro arbítrio, simples mecanismo de domínio de uma classe sobre a outra. Uma espécie de “consenso moral” se forja, permitindo às autoridades transitarem sob os argumentos de uma economia moral, como se tudo fosse ajustado às necessidades modernas, às demandas da população, aos avanços tecnológicos, ao desenvolvimento social, ao crescimento econômico.

Nas leis e nos costumes são observadas transformações, moldando o equilíbrio das relações sociais e relativizando o peso das normas legais e das sentenças judiciais. Em Thompson (1998), considerando seus estudos que remetem aos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, é possível localizar as tensões que, sob o vigor da economia de mercado, os direitos de aproveitamento estabelecidos pelos costumes passavam a ter um equivalente monetário cada vez mais crucial, implicando deslocá-los de seu contexto tradicional.

O conjunto de práticas estabelecidas e experiências compartilhadas – costumes – impediam arrendamentos abusivos e garan-

tiam direito de aproveitamento dos produtos marginais (madeira, minerais, pedras, turfa, carvão). Na prática agrária, os costumes representavam a interface entre a lei e as ideologias, usos do direito comum e a consciência costumeira. Costume é interface, pois é práxis e igualmente lei. Repousam sobre dois pilares: o uso comum e o tempo imemorial. E se ancoram ainda na antiguidade, constância, certeza e razão. Os costumes e as tradições locais antecediam as leis, contrapondo-se à economia de mercado e afirmando de forma aguda as novas definições do direito.

Relações instáveis e mutáveis entre leis e costumes é o que Thompson (1998) pretende acentuar, quando analisa o conjunto de transformações fundamentais: a coisificação dos direitos de uso e sua separação da lógica comunal, o que torna a vida dos pobres mais insegura. Registrar os costumes poderia ser maneira de garantir, na lei, os direitos costumeiros. Não havia nada de estático nos costumes, nem nas leis. Por isso, as leis não significam instrumento de domínio de uma classe sobre a outra, mas um campo de lutas, aberto e indefinido, em que a complexidade dos costumes desempenha papel decisivo.

São as tensões entre costumes e leis que estabelecem o cenário onde a formação acadêmica e profissional dos educadores tem sido realizada a partir de definições políticas bastante discutidas, desde o movimento de abertura política, na década de 1980, aí se incluindo o debate sobre o texto constitucional e a lei ordinária da educação. Contrapondo-se a medidas centralizadoras, autoritárias e tecnocráticas dos governos militares, uma ampla mobilização possibilitou, naquele momento histórico, reformulações curriculares adequadas às demandas dos sujeitos envolvidos e aos estudos realizados no âmbito das universidades.

Entidades acadêmicas, científicas, sindicais posicionaram-se claramente quanto à formação dos educadores, observando princípios que a Associação Nacional pela Formação do Educador

– ANFOPE – muito bem sintetizou em relação a eixos da Base Comum Nacional para os cursos de licenciatura e normal. São eles: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática; gestão democrática, compromisso social e político, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial com a continuada permanente avaliação.

As mobilizações em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, logo adiante, pela formulação do Plano Nacional de Educação, o que ficou concretizado na Proposta da Sociedade Brasileira, favoreceram a consolidação deste lugar de autores de textos curriculares por parte de coletivos de cursos de licenciatura e de escolas normais. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades acadêmicas e sindicais, desde a década de 1990, em função das lutas da educação, sustentou vigorosos enfrentamentos durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Cooptações das lideranças sindicais, durante os governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2010), implicaram perdas face à menor resistência aos apelos a acordos de governabilidade. Promessas e discursos otimistas a respeito de projetos de inclusão social favoreceram adesões ao “novo espírito do capitalismo”, face a complexas características do mundo do trabalho, implicando as rápidas mudanças e situações imprevisíveis a comporem as representações dos trabalhadores.

Considerando as principais reivindicações dos trabalhadores, o texto da última Lei de Diretrizes e Bases incorpora concepções significativas, quanto ao espectro da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A associação a outras dimensões do plano educacional e, mais destacadamente, o plano pedagógico contempla a estrutura do sistema educacional, os elementos estratégicos e conceituais, como currículo, avaliação, procedimentos e recursos didáticos. No plano político, o debate sobre a autoria das mudanças, inovações e definições operacionais atingiu

os sujeitos implicados.

A elaboração de projetos pedagógicos nas instituições escolares, sob a responsabilidade de professores foi outra medida que aglutinou, promoveu disputas e gerou consequências no sentido de avançar a profissionalização.

Na sequência dos acontecimentos, medidas de regulação e controle se interpuseram, cabendo proeminência ao Conselho Nacional de Educação, em particular quando da formulação de pareceres para fundamentar resoluções e decretos. O conjunto dos documentos aponta para a profissionalização dos educadores e sua identidade e, na correlação de forças, a inserção de sujeitos coletivos em momentos de negociação influenciou a distribuição de bens públicos e coletivos.

Reivindicar a simultaneidade das expressões econômicas e culturais, como realiza Ellen Meiksins Wood (2003) – ao interpretar a obra de Thompson – implica observar os dois lados inseparáveis e igualmente importantes. Ideologia e cultura têm lógica própria que constitui um elemento autêntico nos processos sociais e históricos, além de insistir no fato de que os efeitos determinados do modo de produção operam simultaneamente na esfera ‘econômica’ e ‘não-econômica’. Eles são ubíquos, são ‘operacionais o tempo todo’ e em toda parte – afirma Wood (2003).

É possível que o materialismo de Thompson atinja seu ápice no exato momento em que ele se recusa a privilegiar a ‘economia’ em relação à ‘cultura’. Na verdade, a insistência da simultaneidade se apresenta não como afastamento ou correção do materialismo clássico marxista, mas como polimento das palavras do próprio Marx.

O que se pretende com este estudo é acentuar as bases históricas de constituição das propostas de formação dos educadores,

procurando resgatar o debate a respeito da determinação do ser social sobre a consciência social. Nos conflitos de classe, vida material, vida social e vida cultural são percebidas a simultaneidade de manifestações, de modo a equilibrar o peso das determinações objetivas e da ação das classes como sujeitos da história.

Ao entender a classe como fenômeno histórico, o historiador inglês identifica acontecimentos díspares, não necessariamente conectados, forjando experiência e consciência. Para ele, classe é fenômeno histórico que ocorre nas relações humanas. É relação histórica que articula em si identidade de interesses e contraposição a interesses de grupo do qual esses interesses diferem ou se opõem. A consciência de classe seria o modo como esta se apresenta em forma de cultura. Embora a experiência apareça como determinada, com a consciência não acontece o mesmo.

Thompson (1997) criticou as apropriações indevidas por parte de muitos estudiosos da obra marxista ao transformar o conceito de classe em “coisa”. Assim se estaria tornando-a estática, impedindo-lhe o movimento. Para conhecer a transformação histórica é preciso atentar para as minorias com linguagem articulada, frente a preocupações humanitárias das classes superiores para evitar a rebelião dos pobres. Entre a multidão revolucionária e a ação violenta da turba, há intenções de ordem espontânea. No conjunto, creditar a intenções revolucionárias politicamente conscientes formas de resistência, demonstrações de força e de reivindicação por mudanças na ordem.

O que registramos, vivemos como testemunhas e partícipes e realizamos como políticas expõem contribuições, avanços, recuos, retrocessos e resistências. Nas batalhas dos professores, a partir de final da década de 1970, estes colocaram em evidência ideias sobre o caráter sócio-histórico de sua formação, com domínio e entendimento da realidade de seu tempo. Ultrapassaram dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e demais licenciaturas, relações de poder impostas pela via das hierarquias ou pelos apelos

a condições de aprendizes e ensinantes que nas situações de estágio se explicitam.

EXPERIÊNCIAS, DIREITOS E HISTÓRIA

A referência ao sistema de ensino nacional implica ressaltar o conjunto das experiências de formação, além dos limites das instituições, distinguindo situações que conhecemos, nos conhecemos e reconhecemos. É a cultura profissional que tomamos centralmente, a educação e a distribuição de poder, status ou outros recursos disponíveis ou indisponíveis para enfrentar as situações. As limitações, os obstáculos que são mais marcantes evidenciam custos pessoais, a criação de significados e a mobilidade nos sistemas educativos instituídos. Conjuga a perspectiva psicológico-cultural, abraçando o plano subjetivo quanto à construção da realidade.

A formação, especialmente a dos jovens, considerando o pouquíssimo prestígio social e político, no início do século XX, como se refere Kehl (2004), remetendo a crônica de Nelson Rodrigues – “O Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos. Os moços não tinham função, nem destino. A época não suportava a mocidade” – reconfigura-se. O período pós-guerra considerou a valorização deste segmento pelo ingresso na fase produtivo-reprodutiva, os anos dourados, transformando-se numa faixa da população privilegiada pela indústria cultural.

As condições econômicas e sociais da modernidade e industrialização dilatam no sentido de uma moratória o período de espera vivido pelos que já não são crianças, tão pouco se incorporam à vida adulta (KEHL, 2004, p.91). A mesma autora prossegue:

O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos, obrigam o jovem adulto a

viver cada vez mais tempo na condição de ‘adolescente’, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino.

Em função do consumo e não em respeito às necessidades humanas fundamentais, a formação, os anseios, as funções nos espaços públicos, as utopias políticas dão lugar a demandas, que conformadas a um imbatível senso de oportunidade, revelam um poderosíssimo exército de consumidores, livres de freios morais e religiosos, de critérios quanto a valores e consistência existencial.

Como em Benjamin (1994), ressaltamos as formas como a experiência da formação afasta-se e negligencia as dimensões do saber e da memória. Esta provê sentido à vida e preserva a sabedoria acumulada de modo a permitir enfrentá-la. A experiência que passa de geração em geração não é idêntica à perpetuação da tradição, cuja principal função é indicar o lugar que cada um deve ocupar na ordem social, assim como o tipo de comportamento adequado a tal lugar.

Ao refletir sobre a desmoralização da experiência da modernidade, aproximando de hoje fatos desencadeados após a guerra de 1914, Benjamin (1994) nos permite verificar a disponibilidade imposta aos mais jovens para aceitar qualquer coisa que lhes seja apresentada como novidade. Diante das devastações e reconstruções, é necessário impedir que o psiquismo seja invadido pelas reminiscências espontâneas. A memória de tantas referências destruídas tornaria a vida insuportável. Além disso, é preciso manter a atenção consciente trabalhando a todo o vapor a fim de promover reações adequadas e imediatas a estímulos e solicitações do novo mundo. A via de leitura da obra de Maria Rita Kehl (2009) nos leva a Walter Benjamin (“O Narrador” e “Experiência e Pobreza”), tal é a inconformidade com as situações expostas pela brutalidade das relações dos sujeitos contemporâneos.

A transmissão da experiência, tomadas as relações comuns com o tempo e as narrativas destacam as formas históricas do trabalho, como condição fundamental de toda vida humana, tal o papel revolucionário de uma teoria que expressa o ponto de partida para o processo de hominização do homem – processo intrinsecamente dialético e histórico.

Como Lukács (2004), compreendemos que o trabalho é princípio imanente ao processo de desenvolvimento: o princípio tem que ser começo e o que é anterior para o pensamento; tem que ser sempre o primeiro no curso do pensamento. O começo do homem é a categoria em que este se forma e se expressa, a própria essência humana. Portanto, deve considerar-se como o modelo de toda forma de práxis humana (INFRANCA, 2005, p.33).

A história nos condena à ignorância, ou melhor, ao conhecimento dos extremos: a partida e a chegada do processo laboral. O elo perdido não está relacionado apenas ao problema das ciências, mas ao pensamento mesmo, que em certo sentido não pode explicar seu próprio surgimento no ato de nascimento do homem, desta mesma impotência o pensamento tem-se constituído instrumento metodológico do conhecimento.

Fenômeno, forma e fundamento, na “Ontologia do ser social”, o exame do conceito central de trabalho a que Lukács nos leva, permite entender a presença de uma forma de ser a partir da qual se geram outras formas de ser.

En este sentido, como el ser inorgánico es fundamento del ser orgánico y éste es fundamento del ser social, el trabajo es un fenómeno originario que permite el pasaje desde el ser orgánico al ser social, lo cual implica que el ser orgánico contiene ya la posibilidad de devenir social (LUCKÁCS, 2004, p. 53).

Ainda que Lukács não tenha revisado sua Ontologia do ser social, o que se depreende quando é afirmado o trabalho como princípio, fundamento, essência, começo, é a dimensão socialmente ética da ação. O conceito social de ação do homem tem maior envergadura quando se relaciona com a vida pública, sendo simultânea e inseparavelmente fator favorecedor ou inibidor de processos sociais. Jamais a atuação estará vinculada a neutralidade. Opção ou abstenção por atuar tem sentido de afirmação ou negação de determinada situação, estrutura, instituição, lugar e tempo. Forma o núcleo da intenção de atividade, também no domínio da vida privada, da ação orientada positiva ou negativamente. (LUKÁCS, 2004).

POR QUE BUSCAR NA HISTÓRIA AS BASES PARA RESPOSTAS A QUESTÕES INSTIGANTES QUE OS ACONTECIMENTOS SUSTENTAM?

Ainda que reconheçamos os problemas que uma série de nichos de mercado joga na história, os interesses de diferentes especialistas deste campo, a despeito dos limites institucionais e linguísticos, emanciparam-se da moldura do Estado-nação e alcançaram contornos da história econômica e social, a história política e a história das ideias e da cultura.

A história extra europeia, adquirindo vida própria a partir das lutas de descolonização dos antigos impérios e mais: a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial e a presença dos estudos latino-americanos, sobretudo os que destacam os estudos subalternos, incentivam-nos a buscar conhecer e intervir politicamente, seja no âmbito propriamente pedagógico, seja no contexto profissional dos docentes, segundo ideologias, conhecimentos, práticas e rotinas, seja no plano sociocultural e econômico, onde as metamorfoses do mundo do trabalho explicam e reivindicam o trato das questões educacionais.

A formação dos docentes conforme a ótica oficial, de uma ênfase na perspectiva humanista liberal que os currículos da escola básica consideraram, sob as influências de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, tem reconhecido e incorporado outras perspectivas de organização curricular. São significativos os enfoques histórico-analítico e político cultural, tendo em vista a caracterização das escolhas realizadas pelos educadores quando adotam encaminhamentos distintos para seus projetos e experiências. O que se considera é a possibilidade de desvendar a identidade sociocultural das classes subalternas no quadro de formação do capitalismo. Neste sentido, o que importa é, são os estudos subalternos, da forma como os temos caracterizado, com o respaldo de Antunes (2011) e García Canclini (2007).

A referência a currículo como práxis, conforme Gimeno Sacristán (1997) propõe, evidenciando, desde a história, fontes e formas diferentes de conhecer; ênfases diferentes, porque respaldadas nas possibilidades de conviver com sujeitos concretos, pesquisando a conformação de valores civilizados, condutas, saberes, olhares e imaginários implica a suspeição a respeito dos costumes revelados, nem sempre interrogados pelos educadores, pelas ciências, pelos sujeitos coletivos.

O currículo é abordado como práxis e tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento de análise da prática exige uma reflexão crítica indicando princípios:

- constrói-se através da interação entre o refletir e o atuar, conforme o processo circular de planejamento, ação e avaliação, integrado por uma espiral de pesquisa-ação;
- tem lugar num mundo real e não em outro hipotético; não separa o processo de realização das condições concretas no qual este se desenvolve;
- opera num mundo de interações, que é o mundo social

e cultural; não pode referir-se apenas a problemas de aprendizagem; considerar o ambiente de aprendizagem como algo social, as interações ensino-aprendizagem dentro de determinadas condições;

- o mundo da práxis é um mundo construído; os alunos, tendo em vista certo currículo, convertem-se em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, obrigando-se a refletir sobre os conhecimentos que mobilizam/produzem/refletem; - a práxis é um processo de criação de significado como construção social, permeado de conflitos, imposições, controles, negociações.

Ao conceber o currículo como campo de estudos e de prática, interessa-nos ressaltar a história dos sujeitos implicados, as perspectivas de teorizações e a correlação de forças, gerando campos de significados sobre intenções e condições objetivas. Realizando o currículo como projeto cultural, sugere-se que sua funcionalidade está em sua sintaxe, como algo elaborado; sua utilidade reside em ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática. Neste jogo os professores têm a desempenhar papel ativo fundamental. O quadro conceitual, os papéis dos sujeitos, a renovação pedagógica e a política de inovação adquirem nova dimensão na medida em que externalizam a profissionalidade dos docentes – interrogadores reflexivos de sua prática.

Resgatando o discurso centrado na relação teoria-prática propõe-se a ênfase nos micro espaços de ação, para desenvolver o projeto emancipatório como contraponto a teorias deterministas e reproducionistas em educação. A orientação à ação nas diversas situações nas quais se opera com o currículo deve evitar, simplesmente, negar a teoria que esteve até então a guiar a prática. Recusar a pesquisa dominante, indicar a debilidade teórica não é suficiente para compor a discussão a respeito da relação teoria-prática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O Continente do Labor. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, Michael, BURAS, Kristen e colaboradores. Currículo, Poder e Lutas Educacionais. Com a palavra os subalternos. Tradução: Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Poder Legislativo, 1996.
- _____. Decreto-lei nº 6775 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília, DF, 2009.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. Latino-americanos à procura de um lugar neste século. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- INFRANCA, Antonino. Trabajo, individuo, historia. El concepto de trabajo en Lukács. Buenos Aires: Herramienta, 2005.
- LUKACS, György. Ontologia del ser social: el trabajo. 1ª edición. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- KEHL, Maria Rita. O tempo e o cão. A atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

- _____. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (org). Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo; Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.
- MONTEIRO, Lidiane da Costa. A prática pedagógica e a composição do ethos docente. Que inserções? Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2011.
- NUNES, Clarice (org). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. O ensino médio, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: ZIBAS, Dagmar, AGUIAR, Márcia Ângela e BUENO, Maria Silvia Simões (org). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília, Plano Editora, 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências. Autonomia ou adaptação? 3ª edição. São Paulo; Cortez, 2006.
- SHIROMA, Eneida; MORAES, M. Célia; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre formação docente. Florianópolis: Perspectiva, v.22, nº2, 2004.
- THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. A Formação da Classe Operária Inglesa. A árvore da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1997, vol. 1.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata, 2002.
- WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- XAVIER, Gelta T. Ramos; OLIVEIRA, Geórgia. Formação de educadores no nível médio de ensino: registros de percepções e desenhos curriculares da Escola Normal. In: Revista Curriculistas. Apresentação, Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2007.