

A “desconstrução” da trajetória docente paulista

Isabela do Nascimento Pacheco

*Supervisor de Ensino da Rede Estadual de Educação Paulista e Professor do Ensino Médio na mesma Rede. Mestranda em Linguística Aplicada pela UNITAU.
isabelanpacheco@hotmail.com*

Resumo

Ao traçar breve percurso histórico-filosófico do ofício docente paulista, este artigo aborda a questão da sua “desconstrução” à luz de filósofos que tratam da identidade do homem contemporâneo, na perspectiva de apresentar caminhos que valorizem este profissional, o que, efetivamente, incidirá na melhoria da qualidade de ensino no âmbito da sala de aula.

Palavras-chave

História – formação – identidade – desconstrução

Abstract

Outlining a succinct historic-philosophical path of the paulista professorship, this article broaches the matter of its “deconstruction” in the light of the philosophers who discuss the identity of the contemporaneous men, for introducing ways that value this professional, which, effectively, will reflect in the increase of the quality of teaching in the ambit of classroom.

Keywords

History – Education – Identity - deconstruction

Introdução

Este artigo tem por objetivo principal focar a situação de desprestígio social, falta de credibilidade crônica a que está submetido o professor, vítima deste “laboratório” que é a educação brasileira, campo de ação eleitoreira, de pessoas que nunca adentraram uma sala de aula e, portanto, não têm conhecimento prático (e muitas vezes, nem teórico) que embasa toda e qualquer tomada de decisão.

Mas, sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem, do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. (MORIN, 2003, p.112-113)

Inicialmente valorizado “como um juiz”, o professor, paulatinamente, viu-se destituído de seu *status*, assistindo a toda esta deterioração sem capacidade de reação, tão incisiva é a presença do discurso oficial na sociedade. Hoje, constatamos a “[...] notória falta de poder e de obediência que a figura do professor inspira. Os casos que conhecemos, na escola pública e privada, são de uma total falta de respeito pelo professor, vítima de sua falta de autoridade.” (SARDINHA, 2007, p.65)

É premente que seja devolvido ao professor o *status* profissional, valorizando-o como elemento essencial para a sociedade, sem descaracterizar seu saber, construído diariamente no âmago das salas de aula.

[...] o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. [...] O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. [...] os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e de uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI, BARRETO, 2009, p.14)

Fundamentação Teórica

Data de 1554 o início das atividades escolares no Brasil. O ensino humanista jesuítico centrou-se na aprendizagem do latim e do grego, seguindo as normas rígidas da *Ratio Studiorum*, adaptadas às condições precárias do início da colonização brasileira. Apesar das dificuldades, os jesuítas conseguiram alcançar, em parte, os objetivos propostos, cujo foco principal era a conversão dos índios ao catolicismo, o que não lhes foi dado. Porém, nos 210 anos em que exerceram o monopólio da educação no reino, o governo português nunca se preocupou ou interveio no ensino.

Havia na colônia três grandes colégios jesuíticos, os quais sejam, na Bahia, Olinda e Rio de Janeiro,

[...] onde os jovens colonos estudavam as mesmas coisas que os jovens nobres e burgueses das grandes cidades europeias. A biblioteca dos jesuítas da Bahia era a mais importante, mas sua coleção se perdeu quase inteiramente. Enquanto isso, a cidade de São Paulo ainda não era um centro de cultura, sendo o paulista um rústico, isolado no interior. (SONNEVILLE, 2005, 100-101)

O ensino era destinado à formação religiosa e às elites, com parte voltada para o gentio e este desenho perdura até o século XX, no Brasil, quando surge um novo modelo de educação, a *Instrução Popular*, “seja sob o impulso da Reforma e do Iluminismo, junto com o capitalismo nascente na Alemanha, Inglaterra e América do Norte, seja sob inspiração cristã, com as escolas lassalistas, na França.” (SONNEVILLE, 2005, p. 101)

Prevalece nesta época o sujeito do Iluminismo que, de acordo com Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo da contemporaneidade,

[...] é o indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Essa era uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade, na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino. (HALL, 2003, p.10-11)

Temos aqui um indivíduo que vive no mundo da certeza, é o sujeito cartesiano, já que este mesmo mundo era explicado num contexto em que as mudanças davam-se de maneira muito lenta. As identidades desta sociedade eram estáveis, permitindo ao homem previsão dos próximos acontecimentos em escala mesmo global.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias, o sistema educacional no Brasil, tão precário, ruiu e o caos foi instalado na colônia. O Marquês de Pombal, instituindo uma série de medidas em Portugal e colônias, com a finalidade de “recuperar” a nação, reformula também a educação, instituindo as famosas “aulas régias” de latim, grego e retórica, substituindo o ensino seriado dos jesuítas, mas ainda humanista e elitista.

Com o abandono das atividades mineradoras e de caça ao índio, o Brasil volta-se para a produção do café e açúcar, atividades da agricultura que enriqueceram os grandes e poderosos senhores de engenho, que podiam pagar por uma educação básica para os filhos, oferecida nas próprias fazendas.

Somente 13 anos depois, em 1759, foram redigidos os estatutos dos estudos menores, para as escolas de primeiras letras nas comarcas e vilas do Reino. O resultado foi trágico. Cada aula régia constituía uma unidade autônoma, com professor único, geralmente de baixo nível porque improvisado e mal pago. Os alunos se matriculavam em tantas disciplinas que desejassem e podiam entrar e sair durante qualquer época do ano. Essa prática de ensino fragmentado arraigou-se de tal forma no ensino das primeiras letras e secundário que perdurou até bem entrado o século XX. Na ausência de boas escolas difundiu-se a educação doméstica ou, nas famílias mais ricas, a contratação de preceptores. (SONNEVILLE, 2005, p.105)

No que tange ao ensino público (iniciado em 1759), adotou-se, ainda que tardiamente, o sistema lancasteriano¹. Como faltavam professores, as crianças eram reunidas em locais enormes, separadas de acordo com o seu aproveitamento e confiadas aos monitores, que eram os alunos mais adiantados, havendo assim apenas um mestre. Em 1825, tal método de ensino só não foi implantado em todas as províncias devido à falta de salas, móveis, material didático, professores² e alunos monitores preparados. De acordo com Sonnevile, (2005, p.106), “Perdurou no século XIX, como nos tempos coloniais, o método individual, onde o professor atendia um aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos, sendo necessária a aplicação de castigos públicos (a palmatória) para manter a ordem.”

¹ Do quacre Joseph Lancaster – 1779/1838 – que abriu, em Londres, em 1798, uma escola para crianças pobres, iniciando assim a educação de massa ou ensino mútuo.

² Os professores arcavam com o aluguel de sua sala de aula ou trabalhavam na própria casa. ECCOM, v. 2, n. 4, p. 71-81, jul/dez, 2011

Os mestres de escola ganhavam pouquíssimo, mas para ocupar esta posição, bastava apenas ter noção de leitura, escrita e cálculos, sabendo um pouco mais que os alunos. A falta de professores era crônica.

A colônia tentava, assim, resolver a questão da falta de preparo dos professores, iniciativa solenemente ignorada por Portugal, que nunca permitiu avanços educacionais no Reino.

No século XIX, assistiu-se à implantação de Escolas Normais, “em que os professores de escolas públicas pudessem ser preparados e seguiu um ritmo muito lento” (Sonneville, 2005, p. 106). Entretanto, há registros de que, neste período, e apesar do caos permanente, tanto em São Paulo como em Belo Horizonte, havia na mesma sala de aula “filhos de cidadãos livres, filhos de escravos, filhos ilegítimos, expostos (abandonados), brancos, pardos e negros, ricos e pobres. A primeira lei que barrava a entrada de escravos na escola pública paulista data de 1868.” (Sonneville, 2005, p.106).

Mas o auge da escola dá-se entre 1870 e 1990.

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as primeiras letras. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos. (GATTI, BARRETO, 2005.p. 37)

A cidade de São Paulo apresenta-se com um novo perfil decorrente do aumento substancial da população³, imigração europeia, emigração⁴, cai a taxa de mortalidade infantil⁵, surgimento das favelas⁶. Na economia, “a oligarquia do café cedeu o poder a uma burguesia industrial emergente” (Sonneville, 2005, p.103), acelerando sua produção industrial,

[...] substituição das importações, pelo capital externo, inflação, recessão; nos transportes (ferrovias, bondes, depois substituídos por rodovias, asfalto e automóveis); na urbanização (reformas constantes do perfil urbano, ocupação sem controle de áreas periféricas); no saneamento e abastecimento de energia, água e alimentos; nos meios de comunicação (telefone, jornais, TV); na cultura (teatro e casas de espetáculo, biblioteca, livrarias, artes – 130 unidades culturais paulistanas em 2000); nas Universidades (USP, PUC e Mackenzie e multiplicação desenfreada de universidades e faculdades particulares); nas ideias e na política. (SONNEVILLE, 2005, p.107)

Contudo, a situação da educação brasileira ainda era caótica e, para tentar resolver este problema social grave, as autoridades da área optaram por transplantar medidas aplicadas em países desenvolvidos como se fossem providências mágicas, não considerando as peculiaridades locais, especialmente em se tratando de país continental, como o Brasil. Neste período, o país assiste a uma sucessão de reformas implementadas via decretos, que nada resolveram, ao contrário, deixaram marcas e vácuos na legislação educacional da nação.

Com o advento da República, o Estado é o responsável pelo provimento da educação no país. Neste período, há grande valorização da escola, que passa a fazer parte da paisagem das grandes cidades brasileiras, especialmente no município de São Paulo, com a criação da escola modelo Caetano de Campos, local para implantação das ideias pedagógicas mais modernas da época. Vultuosos recursos são destinados à escola e a grande maioria das normalistas provêm de famílias ricas, de classe média e alta. Na mesma proporção, proliferam as escolas particulares, sem qualquer fiscalização que, entretanto, contribuíram para a modernização e renovação do ensino, muitas delas mantidas por ordens religiosas.

³ Em 130 anos, a população brasileira aumentou 17 vezes, o Estado de São Paulo, 44 vezes e o município de São Paulo, 331 vezes

⁴ Principalmente mineira e nordestina

⁵ Em 1926, era de 174,3, baixando para 15,8 em 2001, embora a taxa considerada aceitável pela ONU seja menor que 10.

⁶ Inexistentes na cidade até meados do século XX

Inicia-se assim o dualismo educacional no país, com o oferecimento de escolas privadas, de boa qualidade para os ricos e as escolas públicas, de má qualidade, para os pobres. A Reforma de 1971 (dentre tantas outras, Fernando Azevedo afirma que a primeira das grandes reformas educacionais brasileiras foi a Reforma Pombalina) rebaixou ainda mais a preparação do professor primário, já tão precária, reduzindo-a ao nível de habilitação de 2º grau. Promulgada em plena ditadura militar, esta reforma fundiu o curso primário ao ginásial, transformando-o em um único curso de 8 anos e inseriu o caráter profissionalizante universal no ensino de 2º grau. Isso causou desastrosa confusão no ensino colegial. Para agravar ainda mais o quadro, foi extinto o Curso Normal, que tinha a função básica de preparar o professor primário.

O professor alfabetizador, então, teve que ser improvisado, preparado na prática do magistério. Assim, apesar da notável expansão da escola pública de base e do aumento considerável da escolaridade, o desempenho do Brasil é dos piores em comparações internacionais, mesmo com os países mais pobres. (SONNEVILLE, 2005, p.105)

Frente a tal prejuízo para a formação docente, novamente instala-se a confusão em termos da educação brasileira, principalmente a pública. A qualidade cai ainda mais e os resultados começam a aparecer nas salas de aula, geralmente nas mãos de docentes despreparados, principalmente no campo da didática e conseqüentes questões metodológicas.

Em 1982, por iniciativa do governo federal, foram instalados em alguns estados brasileiros e por eles financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefams -, que ofereciam formação pedagógica aos docentes para atuarem nas séries iniciais ao longo de três anos. Esses centros funcionavam em horário integral, adotando um currículo que cuidava da formação geral e prática dos professores e oferecendo bolsas de estudos aos alunos. No Estado de São Paulo foram mais de 50 Cefams espalhados por todo o Estado. Com a promulgação da LDBEN (Lei nº 9394/96), os estudos para a formação docente foram transferidos para o Ensino Superior, fechando então estes centros de formação. Contudo, segundo Sonnevill, (2005, p.107), “ter um curso superior, porém, não garante, por si só, a qualidade do ensino. [...] Existem, também, muitos cursos aligeirados de pedagogia e faculdades de fim de semana, funcionando em condições precárias, graças à inércia do poder público e sua burocracia.”

Neste cenário, no Estado de São Paulo, reforça-se novamente a necessidade da formação docente que passa a ser oferecida por empresas e/ou pelo pessoal dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, grupo formado por profissionais “afastados” da sala de aula, em nome da qualidade do ensino, nos diversos escalões da Secretaria da Educação, como Diretorias de Ensino (nas respectivas Oficinas Pedagógicas) e nas próprias Unidades Escolares. Indicados por outras vias, que não a do concurso público de provas e títulos, estes profissionais acabaram tendo que assumir a posição de formadores de professores, muitos dos quais desprovidos da mínima formação acadêmica para tal. A conseqüência nefasta é que esta estratégia, além de aumentar desnecessariamente os quadros da Secretaria da Educação com funções fora do foco necessário, qual seja, o do atendimento às salas de aula, mostrou-se e ainda hoje mostra-se extremamente ineficaz, gerando a

[...] limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 201-202)

Projetos e programas mirabolantes, que desconsideram a bagagem construída pelo professor em sala de aula, durante anos de trabalho, estarão fadados ao fracasso, já que não é

desvalorizando o docente que se atingirá a tão sonhada e necessária excelência da educação, contudo, ao recuperarmos a sua autoestima, estaremos contribuindo sobremaneira para a construção de um país melhor. A formação continuada, tão em evidência atualmente, não deu conta daquilo a que se propôs.

Inegavelmente, conseguiu resolver, apenas em parte, a grande lacuna existente na formação docente, corrigindo mesmo imperfeições grosseiras deixadas pela formação inicial. Resultou em algumas melhorias pontuais, porém nem sempre tais iniciativas foram bem sucedidas. Em grande parcela das vezes, o próprio formador não apropriou-se da mudança ou até mesmo não dispunha dos requisitos mínimos necessários para desempenhar tal função.

Citando autores como Fanfani e Jesus, Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto registram:

Docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como leis, decretos, circulares e regulamentos. [...] São pessoas com ideias, imaginação, representações, e gozam de certa autonomia, mesmo que esta seja parcial. [...] O sentimento de menos-valia da categoria, expresso em tantos e tantos estudos, passa pela condição salarial e as perspectivas de carreira, como sinalizam as pesquisas. (GATTI, BARRETO, 2009, p.254)

Não há dúvida de que o estudo contínuo é necessário, especialmente para as funções docentes que, via de regra, têm suporte fundamental no domínio do conhecimento, mutável a todo momento, especialmente nesta era da globalização em que vivemos. Entretanto, há que se optar por novo modelo de formação, levando-se em conta necessidades crescentes do sistema educacional e particularidades da época. Atualmente, propõe-se

[...] a reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação⁷ cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autodesenvolvimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores, passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. (GATTI, BARRETO, 2009, p.202-203)

Na era globalizada, a educação universal de qualidade tem papel preponderante para enfrentar os inúmeros e complexos desafios do final do século XX e início do XXI. “A globalização, junto com a informática e a internet, é a causa da crescente interdependência econômica das nações, da mudança radical no acesso ao conhecimento e da transformação do emprego. Em todos estes setores, a educação se tornou um dos fatores decisivos.” (SONNEVILLE, 2005, p. 106)

A partir da década de 90, o quadro que se nos apresenta é caótico: faltam prédios escolares de qualidade, bibliotecas bem organizadas e material didático. Registramos neste período Unidades Escolares funcionando precariamente com vários turnos (manhã/intermediário/tarde/vespertino/noturno), com classes superlotadas, taxas de evasão e

⁷ No texto em questão, as autoras colocam que o modelo de capacitação “segue as características de um modelo *em cascata*, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI;BARRETO, 2005.p.202)

repetência elevadas, professores mal preparados e com baixíssimos salários. Neste período, verificamos dois aspectos contraditórios: o acesso à escola “em todos os níveis teve um crescimento significativo” (Sonneville, 2005, p.106), apontado aqui como causa predominante o Programa Bolsa Escola. Entretanto, os índices de repetência são os piores do mundo⁸.

A fim de enfrentar o problema da repetência e do atraso escolar, a partir de 1995 o governo de São Paulo implantou o sistema de ciclos no Ensino Fundamental (Ciclo I, de 1ª à 4ª séries e Ciclo II, de 5ª à 8ª séries), abolindo a avaliação por série. O aluno que não atingir o patamar esperado passa para a série seguinte, mas recebe aulas de reforço e recuperação, sendo que, no final de cada ciclo, o aluno que não supera as lacunas de aprendizagem fica retido por um ano para recuperação. Neste sentido, a avaliação deixa de ser seletiva e excludente, para se tornar um processo de acompanhamento do estágio de aprendizagem do aluno. (SONNEVILLE, 2005, p. 106)

A partir daí, na prática, registra-se na Rede de ensino um período bastante tumultuado, pois que legislação tão progressiva não foi corretamente entendida e muitos equívocos foram cometidos, resultando num quadro triste e caótico, mais uma vez, da educação no Estado. Estes resultados são colhidos até hoje, quando temos em nossas salas de aula (especialmente em escolas públicas) alunos que não são competentes no que se refere à leitura e escrita. E, o que é muito mais sério, esta situação vai se perpetuando, uma vez que a escola certifica este aluno em nome da progressão continuada. E quantos iletrados estão hoje no mercado de trabalho (ou ao menos tentando entrar nele), contudo certificados pela escola, mormente como concluintes do Ensino Médio. Não há pior forma de exclusão que essa.

Atualmente, com a implementação de novo currículo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo _ SEE, os docentes queixam-se de que não foram chamados a opinar, que a mudança veio de “cima para baixo”, desconsiderando o perfil de cada Unidade Escolar e, principalmente, de cada aluno, embora considerem ser possível e necessária a elaboração democrática e coletiva de nova proposta curricular, porém com o envolvimento direto da base. Não há como negar que, em primeiro lugar, quem deve participar diretamente dos eventos que têm por finalidade dar coordenadas sobre tal assunto são os docentes “que estão nas salas de aula”, não aqueles professores afastados em outras funções da secretaria que perderam o vínculo com o fazer diário junto ao aluno. Os professores, que enfrentam os problemas diariamente sabem, mais que ninguém, onde eles estão. E é diretamente com a classe docente que a Secretaria de Estado da Educação tem que conversar, e não por meio de outros profissionais que perderam esta ligação, esta interação rotineira com o alunado, solidificando-se apenas na teoria (que não deixa de ser extremamente importante), contudo sem a junção com a prática, a rotina do trabalho. Não raro, diante deste quadro, o professor vê-se subestimado em seu fazer docente, cada vez mais supérfluo, mais substituível. E então perde sua verdadeira identidade, mais e mais “desconstruído”, diluindo-se em toda a liquidez contemporânea. E assim, perdemos nossos melhores mestres.

O colapso da identidade

Há uma consciência política extremamente baixa em relação à importância do professor para o desenvolvimento do país, especialmente em se tratando do professor da escola pública de base, resultando em uma formação precária e condições aviltantes de trabalho e remuneração. [...] O salário

⁸ 3% dos alunos chegam à 8ª série sem nenhuma repetência; SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – em 1997 e 1999 mostra que o concluinte de 8ª série domina o esperado de um aluno de 4ª série que, por sua vez, mal sabe decodificar palavras e que ambos não são capazes de ler e compreender uma notícia de jornal.

do professor é pífio, não estimulando os jovens na procura da profissão e provocando o êxodo de professores qualificados e experientes. [...] As projeções mostram que a rede pública do país corre o risco de ficar sem professores na próxima década. (SONNEVILLE, 2005, p.107)

No final do século XX, com a globalização, há uma mudança estrutural em termos de sociedade que, embora preparada desde o Iluminismo, chega e se nos impõe de maneira irreversível, modificando o panorama mundial, o que não deixa de ser sentido e sofrido pela escola.

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Elas estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo. (HALL, 2003, p. 9)

Num contexto histórico significativo para a humanidade – Reforma Protestante, Iluminismo, Revoluções Científicas, Marxismo, descobertas da psicologia (o inconsciente freudiano), o estruturalismo lingüístico de Saussure, o trabalho de Foucault, o impacto dos movimentos feministas – temos hoje um sujeito pós-moderno, com características diversas em relação ao sujeito cartesiano de Descartes. Este sujeito, com o qual o sistema educacional precisa interagir atualmente,

[...] não tem identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida histórica e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até à morte, completa, segura e coerente, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu.[...] Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p.12-13)

O papel “desconstruído” do professor

Desprovido de mérito profissional, que outrora viveu, mesmo por pouco tempo; desacreditado socialmente; desvalorizado enquanto propulsor de avanços com vistas à melhoria coletiva; enfrentando mudanças impostas por um sistema cruelíssimo, que visa tão somente à apresentação de números altos para os bancos internacionais, que financiam nosso sistema, não se importando, de forma alguma, com a real aprendizagem e crescimento humanos, o corpo docente do país, como um todo, ora se esvazia. Professores optam por várias outras áreas, a fim de que possam viver dignamente.

Para os que ainda exercem a profissão, a despeito da questão salarial, deparam-se com as péssimas condições de trabalho, com a imposição de atitudes que devem tomar em nome de um sistema, bem como com a aplicação de materiais pedagógicos dos quais discordam frontalmente (veja-se o problema da Progressão Continuada, instituída a solavancos no Estado

de São Paulo, com terríveis conseqüências para a sociedade como um todo e afligindo mais de perto as classes menos favorecidas, que não podem pagar por uma educação de melhor qualidade, bem como o aparecimento do Currículo Oficial do Estado, também implementado na Rede sem a participação dos professores e desvinculado totalmente da realidade da maioria dos alunos e das escolas).

Contamos, atualmente, com a crônica falta/ausência de professores nas salas de aula, escolas sem a frequência regular dos alunos que, por sua vez, apresentam uma falta de motivação e interesse também crônicos. Não mais lhes interessa a aprendizagem e isso faz do ambiente escolar um lugar triste e desprovido de quaisquer perspectivas. E frente a este quadro lamentável, autoridades ainda culpam os professores.

[...] os investimentos na educação básica são investimentos mais importantes para o futuro de um país, porque asseguram as necessidades básicas da aprendizagem, ou seja, os instrumentos básicos da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Investir na qualidade da educação implica a valorização efetiva do professor e a sua formação, vinculada a mecanismos de avaliação. Para isso, as políticas educacionais devem superar o imediatismo que caracteriza geralmente a atividade dos políticos e dos governos. Daí porque a educação deveria ser uma questão de Estado e não de governo. (SONNEVILLE, 2005, p.108)⁹

Emprestando do filósofo francês Jacques Derrida a noção de desconstrução¹⁰, temos que as atividades docentes, neste caminhar histórico, foram “desmascaradas passo a passo” (Rajagoplan, 2003.p.23). “A reflexão desconstrutivista traz como conseqüência principal a necessidade de se assumir a responsabilidade pela inevitável produção de significados que sublinha todas as atividades e relações humanas.” (ARROJO, 2003, p.32)

Considerações finais

Desde o período de formação, a escola pública passa por várias e severas reformas. Verdadeiro laboratório pedagógico, debate-se em meio a tantas mudanças que mexem com a identidade que lhe é própria, desconstruindo-se a cada dia.

Perpassando a história, percebe-se que o docente, a despeito do tempo exíguo, teve seu momento identitário altamente solidificado em termos de Brasil. Nas cidades bastante interioranas do Estado, vemos ainda hoje os lindos prédios dos chamados Grupos Escolares, edifícios estes que se impõem, ratificando, mesmo nos dias atuais, a posição da educação e seus profissionais num passado próximo.

No mundo globalizado, no qual estamos inseridos tal situação inverte-se literalmente. Assistimos à banalização do papel do professor e da escola, que não têm crédito social algum. Professores despreparados e mal formados, encarando a profissão como trabalho temporário, entrando em sala de aula de maneira atabalhoada, sem preparo, inclusive sem a preocupação com a gestão da sala de aula, ponto imprescindível a ser pensado para um trabalho bem sucedido e eficaz.

Sujeito líquido, mas desejanste. É o profissional que temos trabalhando atualmente com educação e, em certa medida, é também o aluno que está nas escolas, tentando reinventar-se, reorganizar-se e reelaborar sua identidade no contexto social atual.

⁹ Declaração de Jontiem (Tailândia), Artigo 1, 1990 - ONU

¹⁰ Jacques Derrida formulou e utilizou a noção de desconstrução com relação ao signo linguístico, em contraposição ao estruturalismo de Saussure, de onde partiu para seus estudos e a formulação de sua teoria
ECCOM, v. 2, n. 4, p. 71-81, jul/dez, 2011

As perdas nas relações humanas estão inseridas no contexto espacial que cada um assume. Desta feita, o sujeito se torna flexível ... Não se identifica como ser individual e chega ao ponto de não compreender quem ele é, qual seu papel na sociedade, de onde ele vem, para onde ele vai. É um sujeito líquido, 70% água – às vezes sólida, às vezes líquida, às vezes, vapor. Daí a falsidade humana (uma ideia alicerçada na complexidade lunática, uma combinação de ideias). Este aprisionamento caracterizado pela perda de um “eu” acaba por interferir nas ações/relações sentimentais, na relação pessoal. Neste viés, identificamos que o sujeito pós-moderno está em crise. Sua identidade cultural está se tornando fluída, melhor dizendo, diluída. Assim, os conflitos pessoais vão indo à tona. Ora, se é a nossa construção identitária que desencadeia conceitos e/ou opiniões para com nós mesmos, como reflexo da atuação do “outro” e para com o “outro”, quando não nos identificamos com nossas origens, com nossas raízes, com nossos companheiros, nos tornamos perdidos, sem identidade. (BARROS, 2011)

À medida em que o mundo tornou-se um local de incerteza, perdendo a referência sistemática que solidificava a vida humana, com seus hábitos, saberes, dizeres e crenças e que vivemos num mundo contemporâneo duvidoso e pulverizador, verificamos que o homem, sistematicamente e ao longo desse processo, foi se diluindo em sua própria identidade que, conseqüentemente, desaparece neste contexto, neste mundo frágil e extremamente conturbado, a despeito de sua vigorosa aparência.

Atualmente, devido a muitos graves problemas sociais, lutamos contra a crônica ausência de professores nas escolas. Substitutos improvisados assumem regência de aulas, legislação inadequada está implantada pelo sistema de ensino, faltam funcionários, falta atualização profissional adequada e direcionada às reais necessidades dos professores, fatores estes que colocam a rede educativa à beira do caos. O ambiente escolar está sem vida, triste e pede socorro.

Contudo, há solução para quadro tão desolador. É preciso que devolvamos ao professor¹¹, principal agente educativo institucionalizado, sua autonomia e autoestima. Investindo na sua formação inicial – providência fundamental por parte das autoridades competentes -; remunerando-o decentemente; devolvendo-lhe o direito de trabalhar com seu aluno – que só ele conhece a contento e com propriedade -; considerando seu saber, tão duramente construído na rotina diária da sala de aula e, ao mesmo tempo, desconsiderado por aqueles que lançam as coordenadas principais para o setor; implementando legislação adequada de trabalho, bem como material que atenda às reais necessidades da aprendizagem; incorporando à figura do professor à imagem que lhe foi tirada, que bem merece. Claro está que, em contrapartida, o profissional docente incumbir-se-á de sua formação permanente e a contento, contudo, não dependendo da oferta do setor público no que se refere aos cursos de atualização, mas de sua própria escolha. Afinal, poderá procurar e custear seu aperfeiçoamento cultural.

Referências

ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído: implicações para a tradução, a leitura, o ensino.** 2ª ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 2003

GATTI, Bernadete e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009

¹¹ Considera-se aqui apenas os profissionais que atuam efetivamente em sala de aula, os únicos que conhecem a realidade das escolas e dos alunos.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 10ª ed. DP&A Editora, 2003
- HAJAGOPLAN, Kanavillil. **A trama do signo: Derrida e a construção de um projeto saussuriano**. In ARROJO, Rosemary (org.). *O Signo Desconstruído: implicações para a tradução, a leitura, o ensino*. Campinas-SP: 2ª ed., Pontes Editora, 2003
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003
- SARDINHA, Tony. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editora, 2007
- SONNEVILLE, Jacques Jules. **História da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação**. In Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador: nº 24, v. 14, 2005

