

TENSÕES NA CONDIÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE - TENSÕES NA FORMAÇÃO

Resumo

O texto propõe que as formas de equacionar a formação dos profissionais da educação básica exigem novos parâmetros. A 1ª. parte sugere a necessidade de análises críticas dos perfis, protótipos de profissional e de formação que vem inspirando as políticas, as diretrizes curriculares, os programas de sua formação. A 2ª. parte traz as análises sobre as mudanças no trabalho e na condição docente e as exigências de outra formação. Sugere que o processo mais adequado de formular diretrizes, políticas, currículos de formação será partir das experiências reais da docência ou do trabalho e da condição docente. A 3ª. parte focaliza a tensa afirmação de Outras identidades docentes que vem dos Outros educandos e educadores/as. Os educandos/as e os profissionais de sua educação são outros em classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, afirmando a diferença de valores, de culturas, de experiências sociais. Diversidade que exige outros docentes e outras políticas de formação.

Palavras-chave: Políticas de formação; Formação docente; Trabalho docente.

Abstract

The article proposes that ways of addressing the education of the professionals who work in the school education require new parameters. The 1st part of the article suggests the need for critical analysis of the profiles, professional and teacher education prototypes that have inspired the policies, the curriculum guidelines and the teacher education programmes. The 2nd part presents an analysis of the changes in the teaching labor and in the teacher condition as well as the requirements of another teacher education. The article suggests that the most appropriate process of formulating guidelines, policies and teacher education curricula rests upon real teaching experiences of teaching or work and teaching condition. The 3rd part of the article focuses on the tense affirmation of Others teachers' identities that come from Other learners and educators. Learners and educational professionals are the others in class, race, ethnicity, gender, sexual orientation, who state the difference in values, cultures and social experience. Thus, diversity requires other teachers and other teacher education policies.

Keywords: Training policies; Teacher's Training; Teaching Profession.

Tensões na condição e no trabalho docente

- Tensões na formação

Miguel G. Arroyo¹

Quando nos aproximamos das políticas e diretrizes de formação dos profissionais da educação básica logo nos deparamos com uma constante: a preocupação por predefinir um protótipo ideal de docente-educador, mais docente do que educador a formar. As diretrizes e propostas vão trazendo as dimensões desse ideal, protótipo e do currículo que se espera concretize os processos para sua formação. Diante dessa constante algumas questões se impõem: que crenças inspiram essa persistente construção de um protótipo ideal? Que opções político-pedagógicas tem legitimado optar por determinados ideais de docente a formar? Questões que mereceriam ser objeto de análises aprofundadas nos estudos e cursos de formação, a ser aprofundadas com os próprios formandos, futuros professores de quem se espera reproduzam o protótipo de docente predefinido.

O protótipo de docente não tanto de educador a formar se apresenta como único, universal para sua justificação. Em realidade esse protótipo tem sido uma opção política secundarizando outras opções políticas e teóricas. O referente mais determinante dessa opção política tem sido formar docente não de todo cidadão, mas dos ainda não letrados, não instruídos, dos grupos sociais pensados como sem cultura, sem valores, sem saberes porque sem letras. A partir desses grupos sociais, a instruir, será construído o ideal de instrução, de ensino a garantir. Nesse referente foi predefinido o protótipo de profissional a formar em nossa história: mestre-escola, professor das primeiras letras, da alfabetização na idade certa, professor da instrução republicana, para a cidadania dos ainda não reconhecidos cidadãos,

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Educação pela Stanford University. Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense.

conscientizador para a participação política consciente dos grupos sociais pensados ainda inconscientes etc.

Nos deparamos logo com uma tensão: a afirmação enfática de formação de um protótipo comum, nacional, universal, mas tendo como referente do direito à educação os Outros, os diversos, os pensados fora do comum, da cidadania, da humanidade, da participação política consciente. Uma tensão entre o reconhecimento da universalidade e a realidade da diferença que perpassa as diretrizes de formação do protótipo de docente e a vivência da docência. Se o reconhecimento da igualdade representou um avanço político, o reconhecimento da diferença vem representando também um avanço político dos diferentes. Reconhecimentos desencontrados. Em tensão. Essa tensa história de configurar o protótipo ideal de docente e de pensar os outros está a merecer aprofundamento. Uma história que os docentes em formação têm direito de conhecer para se saber objeto dessa tensa produção.

Predefinir um protótipo ideal, único de professor a formar?

Tentemos aprofundar essa tensão. Quando nos aproximamos das políticas e diretrizes de formação dos profissionais da educação básica é fácil constatar uma estrutura constante: a preocupação por predefinir um protótipo ideal, único, universal de professor a formar. Logo, afirmar a defesa de uma base comum nacional. As diretrizes justificam esse ideal em concepções, fundamentos, proposições sobre o direito de todos a aprender, ao conhecimento e sobre a função docente de garantir esse direito com eficiência. Mais recentemente o ideal de docente enfatiza a garantia universal da qualidade da educação. Diante desse estilo tão persistente somos obrigados a buscar os seus significados. As diretrizes de formação recolhem e reafirmam os avanços em defesa da educação básica como direito de todo cidadão. Entretanto, as diretrizes não têm contribuído para legitimar um protótipo de profissional educador que garanta uma concepção mais plural do direito à educação como formação humana plena, como consta na Constituição e na LDB e tantas

políticas tentaram garantir. Formar o profissional do direito à formação intelectual, cultural, ética, estética, identitária. Logo currículos de formação que incorporem no protótipo de professor educador das dimensões intelectuais, culturais, éticas para além do domínio do que e como ensinar.

Uma história tensa de que faz parte a história das diretrizes de formação e faz parte a tensa história política pela igualdade do direito à educação, especificamente pela igualdade de direitos dos grupos mantidos à margem dos direitos, a cultura, as identidades coletivas, aos saberes, valores e memórias coletivas não reconhecidos na identidade nacional. As diretrizes fazem parte de uma história densa de configuração e afirmação do professor de educação básica como profissional de direitos. Uma história política que os formandos têm direito a conhecer e que deveria fazer parte dos conteúdos dos cursos de formação: garantir o direito a saber-se nessa história de configuração do perfil de docente nas políticas e diretrizes de formação. A opção por um ou outro protótipo de profissional a formar ou por uma ou outra base comum nacional carrega as tensões dessa tensa história.

Consequentemente com essa visão restritiva do direito à educação, da escola como espaço-tempo de práxis de formação humana plena se destaca apenas como base comum nacional a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais do magistério da educação básica e esta como o locus da práxis docente. Reduzida a educação a ensino e o seu profissional a docente – nem se fala em educador – se avança para pensar os centros na dinâmica e estrutura de articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir o efetivo padrão de qualidade acadêmica, de ensino-pesquisa para formar o docente como ensinante-pesquisador. Há ainda uma ênfase que merece análise: como as concepções que configuram o perfil, protótipo de profissional a formar reproduzem as velhas crenças de que o problema máximo da educação é a formação do magistério, logo a crença de que a solução para a garantia do direito universal à educação está na formação de um protótipo único de docente e em um currículo de base comum nacional. Ainda prevalece a crença de que a educação-instrução é constituinte e constitutiva das relações sociais, políticas, econômicas. A igualdade escolar constituinte da igualdade social, logo construímos uma base comum nacional, formação comum e teremos a igualdade social, política, econômica, cultural.

Protótipo único de docente e base comum nacional

Há uma configuração nova do perfil protótipo ideal único de professor a formar: ser configurado em estreita articulação com a construção de uma base comum nacional e com uma política nacional única, comum de avaliação, de uma concepção única, comum de qualidade. Diante dessa estreita articulação em parâmetros comuns, nacionais, únicos somos obrigados a perguntar que opções políticas legitimam essa articulação. É a opção pelo paradigma universalista da igualdade ou a urgência de colocar o direito à educação nesse padrão. Esse conjunto de diretrizes articuladas deixa explícita a opção pela inclusão de todos os ainda excluídos nesse padrão universalista igualitário para que a igualdade, não apenas escolar, mas social, política, econômica, cultural seja garantida. Essa defesa, nunca antes tão explícita dessas articulações em torno de um perfil único, nacional de formação atrelado a uma base comum nacional e a uma concepção única nacional de qualidade a ser avaliada por padrões únicos nacionais de avaliação pressupõe o reconhecimento de que apesar de tantos programas pela garantia de direito de todos pela educação e pela igualdade, ainda persistem grupos sociais não incluídos nesse pretendido padrão universalista igualitário. São os Outros, os diversos, os destinatários dessas políticas.

Ainda que não se explicita se reconhece que igualdade e diversidade não caminharam juntas em nossa história. Nem na configuração da nação. Se reconhece a longa tensão social, política, educacional entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença (Santos, 2013, p. 79ss), mas não se opta por reconhecer e aprofundar nessa histórica tensão política e se opta por reafirmar e fechar o paradigma universalista-igualitário e ignorar o reconhecimento da diferença como outro paradigma político, epistemológico. A hipótese que parece orientar essa articulação do protótipo único de professor a formar é que se todos os outros componentes do paradigma universalista-igualitário forem bem articulados e fechados a inclusão dos excluídos acontecerá e a igualdade escolar garantirá a

igualdade social. Se a esperada inclusão igualitária não acontecer, as avaliações nacionais únicas estão aí para alertar da ainda fraca qualificação do professor ou seu desqualificado ensinar responsável pelo desqualificado aprender dos alunos. Falta uma análise crítica dessa longa história de crenças na inclusão dos excluídos. Seria de esperar levar em conta análises sobre desigualdades sociais, sobre exclusão-inclusão que existem nas diversas ciências sociais e até nas pesquisas e na produção teórica na educação. Por exemplo, a clássica análise de José de Sousa Martins (1997) sobre as contradições nos estudos e políticas para reverter o quadro de exclusão pela inclusão social. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2006, p. 107) adverte que o que interessa reter das observações de Martins é sua arguta percepção do fato de que a exclusão quando não concebida como “expressão da contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista” vira rótulo, que como ele mesmo diz, acaba empurrando as pessoas, os pobres e os fracos para fora da sociedade... privando-os dos direitos que dão sentido às suas relações. Uma forma de reproduzir a marginalização. As políticas educativas carregam a pretensão de serem inclusivas, escola inclusiva, incluir os ainda excluídos do paradigma universalista-igualitário pela educação. Como nos adverte Luiz Alberto Gonçalves (2006, p. 108), “a resposta que Martins deu a essa questão acabou colocando no centro do debate político exatamente o oposto de exclusão, a saber: a inclusão, mas não a inclusão plena e sim a que ele denomina de marginal, o falso problema da exclusão é o problema social da inclusão marginal”.

O problema está nessa inclusão marginal, nesse incluir, excludente estruturante da sociedade capitalista e de que as políticas sociais e educacionais tentam não fazer parte. Uma inclusão excludente, marginal que é constitutiva do próprio paradigma universalista-igualitário que inspira as diretrizes de formação de base comum nacional, de concepção de qualidade e de avaliação nacional únicas ranqueadoras dos Outros. Os diferentes vêm mostrando ter consciência de serem mais do que excluídos, serem tratados como à margem, sobrantes, inexistentes, logo não incluíveis, ou objeto de permanentes promessas de inclusão marginal, até no sistema escolar (Arroyo, 2010). Nessa história a que esteve atrelado o sistema escolar termos como base, comum, nacional remetem a uma cultura política e pedagógica. Base remete ao básico no hierárquico sistema escolar, ao ensino

fundamental, ao primário. Comum remete ao saber comum, à cultura comum do povo e para o povo comum. O que se pretende e que ao menos haja consenso nacional em torno desse básico e desse comum para o povo comum?

Formar para garantir o ideal de igualdade de todos perante a lei

A tensa história da produção de diferentes protótipos de docente é ocultada sob a ênfase em apelar às leis, às diretrizes como se fossem as guardiãs do único ideal-protótipo a formar porque pensadas como a síntese da igualdade comum, nacional. As leis como ideal vem sendo um dos referentes para a formulação de políticas, diretrizes de formação. Quando nos aproximamos das diretrizes, políticas, programas de formação dos profissionais da educação básica logo somos levados a partir das leis, normas, das velhas diretrizes como referente da base comum nacional e do protótipo de docente-educador, supervisor, gestor a formar. O apelo à lei é um alerta para o professor: ser um delegado do poder que institui a lei, que confere o direito à educação do povo. A lei, lembrada como o referente do poder de que emana e o constitui como docente. A ênfase na fundamentação legal pressupõe uma concepção legal do direito à educação, pressupõe como ideal político o reconhecimento da igualdade de todos perante a lei. Há como pressuposto que as leis são a expressão e a garantia do ideal universalista-igualitário que deve conformar os direitos humanos e, especificamente, o direito igual de todos à educação em nome da igualdade de todos perante a lei. A formação legitimada no ideal de que como profissionais garantam essa igualdade, mantendo-se fieis às leis, normas que os constituem como docentes. Sem dúvida, um avanço em uma longa história de desigualdades sociais e educacionais até perante a lei. Mereceria pesquisar porque as políticas educacionais e de formação se apegam tanto a esse ideal de igualdade de todos perante a lei na garantia do direito à educação. Também mereceria pesquisar em que e como a lei e a justiça têm operado como segregadoras e legitimadoras da segregação. A pretendida redução da maioria penal é mais um exemplo desse papel segregador da própria lei.

Em realidade, tem significado um avanço que o protótipo de formação dos profissionais da educação tenha como referente um protótipo de cidadão, de direitos e de direito à educação: um protótipo legal, de igualdade, de cidadania. Afirmar essa dimensão do direito à educação como igualdade de todos perante a lei foi um avanço político em nossa história de desigualdades perante a lei, ou de apropriação privatista das leis, do Estado, da cidadania e da educação. Porém, um avanço fraco ao restringir o direito à educação, à igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei (Santos, B., 2013, p. 78). Entretanto, essa ênfase na igualdade legal bloqueou ter dado o devido peso ao reconhecimento de que as lutas populares por direitos iam além: eram lutas pela educação atreladas a lutas, movimentos pela redução das desigualdades socioeconômicas. Lutas pelos direitos sociais e econômicos.

A igualdade social não tem merecido a mesma centralidade dada à igualdade legal na formulação do protótipo de professor nem da base comum nacional, nem nas avaliações comuns. Que consequências negativas na formação? A ênfase na igualdade social não dispensa a ênfase na igualdade perante a lei, mas a alarga e enriquece com novas dimensões políticas. Reconhecer todo cidadão sujeito de direitos sociais e econômicos e ver a educação articulada à garantia desses direitos alarga a concepção de igualdade pela educação, reconhece que a igualdade abstrata perante a lei não tem garantido a igualdade social, econômica nem a igualdade do direito à educação. Consequentemente, resulta estreito continuar tendo como referente do direito à educação e da formação docente a igualdade perante a lei.

Nas últimas décadas essas dimensões políticas trazidas por vincular o direito à educação com as lutas pelos direitos sociais políticos, econômicos vem pressionando por ser incorporadoras no protótipo de profissional a formar. Outra concepção do direito à educação que pressionou por outro docente-educador a formar. Se avançou nas últimas décadas na defesa de uma concepção sócio-histórica da função da educação e do protótipo ideal do educador, professor e da escola e no protótipo ideal de sua formação, na medida em que os movimentos sociais vem articulando o direito à educação às lutas pelas igualdades socioeconômicas. Se avançou para um protótipo ideal de docente-educador crítico,

intelectual orgânico, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes, liberados da consciência falsa, pré-política. Os movimentos sociais foram além: a formação de um educador sintonizada nas lutas pelos direitos sociais, econômicos, pelo direito à terra, território, trabalho, teto, identidade coletiva. Outro paradigma de formação em tensão com o paradigma protótipo comum, nacional.

Duvidar desses ideais igualitários é preciso à luz de nossa história. Desde a empreitada civilizatória colonizadora a educação dos Outros tem sido legitimada em ideais de igualdade, mas sempre igualdade de padrões únicos de humanidade, de racionalidade, de cultura, de civilização, de valores. A educação republicana legitimada em padrões únicos de cidadania, de ordem, de progresso social e humano. A história tem deixado explícita a função política desses ideais únicos, comuns, de humanidade, de cidadania: segregar os diferentes como ainda não-humanos, não-rationais, incultos, não-cidadãos, sub-cidadãos, pré-políticos. Quando os critérios de igualdade até educativa se tornam padrões de ranqueamento, de hierarquização dos coletivos sociais, políticos, humanos deixam de ser igualitários para serem segregadores dos diferentes. Função segregadora que é inerente a todo padrão comum, único de inclusão dos diferentes. A pré-definição dos Outros como ainda não-humanos, não-cultos, não-rationais, não-cidadãos, não-éticos já opera segregando-os. O julgamento dos docentes como distantes do padrão de formação já opera segregando-os.

A condição docente, o trabalho, referentes da formação

Essa tendência tão persistente a predefinir protótipos a formar opera em uma direção: definamos esse protótipo e garantiremos o docente eficiente, garantiremos outra condição e outro trabalho docente de qualidade. As diretrizes curriculares de formação, os programas se pensam conformando o profissional da escola básica, conformando seu trabalho desde que o protótipo de docente seja bem predefinido e bem formado. No texto “Condição docente: trabalho e formação” (Arroyo, 2007), coloco como questão central se é possível inverter essa direção: definamos e

formemos o protótipo ideal de docência e teremos a condição e o trabalho docente ideal. Nas últimas décadas o movimento docente insiste em que é urgente dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente nos contextos específicos em que são desenvolvidos e a partir dessa concretude redefinir, criticar e superar protótipos, padrões, diretrizes, currículos de formação. Ter como ponto de partida o como os professores/as experimentam sua condição e trabalho. Como constroem, reconstroem e reinventam suas identidades em função do seu trabalho, das condições reais das escolas, em função de suas lutas por direitos e em função das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos concretos com que trabalham. Processos tensos de construção da condição docente e do trabalho, das identidades que os obrigam a ultrapassar, redefinir o padrão de docentes e a formação recebidos. O movimento docente vem mostrando que os docentes sabem que não é o padrão de formação que os constitui, mas o trabalho, os educandos com que trabalham que os constitui e demanda reinventar suas identidades e sua formação. A crença na função constituinte do padrão de formação tem levado a secundarizar na própria formação que os docentes conheçam com profundidade a condição docente, o trabalho. A história da docência, do trabalho docente, do movimento docente em lutas pelos direitos do trabalho tem estado ausentes nos cursos de formação. Uma tensa história que não tem entrado na conformação do protótipo de formação nem do protótipo de docente (Arroyo, 2011).

A consequência é lamentável, temos investido mais em políticas de formação do que em políticas de trabalho docente. Talvez porque investir em políticas que tornem mais formador ou menos deformador o trabalho docente implique em maiores custos financeiros e políticos do que continuar investindo em aperfeiçoar padrões de formação de qualidade, de currículo comum, de avaliações ranqueadoras. O trabalho, suas condições precárias, o número de alunos e de horas da docência, a duplicidade de turnos, até de redes, os salários são processos brutais de deformação daqueles profissionais que o padrão idealizado de formação forma (Arroyo, 2003). São escassas as pesquisas sobre o papel deformador do trabalho docente real, como é escasso que os currículos de formação reflitam com profundidade sobre as dimensões deformadoras do trabalho real que terão de enfrentar. Os ideais de formação se esquecem dos brutais processos de deformação

que os docentes padecem no trabalho docente. Como se esquecem de mostrar a pluralidade de tentativas dos coletivos docentes por tornar seu trabalho menos deformador.

Por mais perfeito que seja o padrão idealizado de formação não tem conseguido neutralizar os processos deformadores a que a condição e o trabalho docente submete os docentes-educadores/as, porque nem sequer os tem destacado nas diretrizes e nos currículos de formação. A condição docente, o trabalho docente qualificado ou desqualificado não são mera consequência do protótipo de docente que foi idealizado. Os professores/as têm direito a conhecer os trabalhos desqualificadores a que serão submetidos. Por que nas diretrizes e nos currículos de formação se marginaliza pesquisar, aprofundar sobre a realidade da condição e do trabalho docente e sobre seu papel qualificador-desqualificador? Talvez porque exigiria superar a visão de que se acertarmos com o protótipo ideal a formar, e se definirmos critérios de valorização essa realidade será superada. Uma crença que bloqueia levar a sério a condição e o trabalho reais e reconhecê-los o ponto de partida para formular políticas, diretrizes, currículos e perfis contextualizados de docente e de sua formação e valorização.

Com que olhar aproximar-nos da condição e do trabalho docente?

A proposta será inverter a direção. Não partir de padrões de docência, de bases comuns, de modelos de formação a que adequar a condição e o trabalho docente, mas ir construindo em diálogo atento com o exercício real plural, tenso e contraditório da docência e do trabalho as dimensões a serem formadas. Superar protótipos estáticos, padronizados de qualidade da educação, da docência e de ser professor, pedagogo, educador e partir das formas plurais, tensas de reinventar as identidades docentes, o trabalho que acontecem na condição docente. Um caminho fecundo será aprender com as mais de três décadas do novo Movimento Docente e reconhecer que ele tem tido o mérito de mostrar a real condição docente, as reais possibilidades e limites do ser docente e do seu trabalho. Mais ainda, reconhecer

que o movimento docente vem sendo o educador da categoria, tem formado consciência, valores, saberes da docência real que nem sempre aprenderam nos cursos de formação. Tem vindo do movimento docente mostrar a centralidade do trabalho e seus sentidos contraditórios para definir políticas de formação. Que contribuições reconhecer:

1º.) O trabalho, suas condições precaríssimas como o principal condicionante, limitador do exercício do padrão de docente de que saíram formados nos cursos, logo mostrar as condições reais de trabalho como deformantes. O movimento docente tem reforçado o que o movimento operário destacou: ser submetidos a trabalhos desqualificantes, desumanizantes pelas relações capitalistas de trabalho. Tem mostrado que condições de trabalho, que processos limitam, desqualificam o próprio trabalho: a segmentação, a instabilidade, o sobre-trabalho, a sub-remuneração etc. Assim como do movimento operário vieram as críticas mais radicais à precarização, desumanização do trabalho, do movimento docente tem vindo as críticas e as reações mais radicais à precarização do trabalho e da condição docente.

2º.) Crítica aos padrões de poder, de sucateamento do público, da esfera pública e da escola pública, do trabalho no público. O movimento docente tem politizado ou mostrado as relações políticas que limitam, precarizam o direito popular à educação, que precarizam a escola pública e, conseqüentemente, precarizam o trabalho docente e a formação.

3º.) O movimento docente vem reeducando as identidades docentes, vem politizando a condição docente: trabalhadores na educação, profissionais de direitos, o trabalho princípio de direitos. As lutas pelo reconhecimento da condição de trabalhadores e pelos direitos coletivos do trabalho reconfiguraram o trabalho docente, as identidades, valores, saberes, cultura docentes.

4º.) O movimento docente eleva sua formação à condição de direito profissional e humano. Se afirmam sujeitos do direito à formação, não meros destinatários de programas. Será necessário equacionar a formação docente não apenas como condição para exercer a docência de qualidade nem apenas para garantir índices de qualidade de aprendizagem, mas elaborar políticas e cursos de formação inicial e

continuada para garantir a formação como direito profissional, humano, de justiça dos próprios profissionais da educação.

Se essas transformações nas identidades, na condição e no trabalho docente vem acontecendo faz mais de três décadas, cabe pesquisar se elas tem sido o referente para configurar o protótipo de docente-educador a formar. Essas transformações tem sido ocultadas talvez porque sua radicalidade política não caberia em protótipos idealizados de docente e de formação nem de bases comuns. Toda essa trama política, tensa em que se entrelaça a condição e o trabalho docente são os determinantes das possibilidades reais e dos limites da formação docente. O movimento docente tem um papel político a ser reconhecido: mostrar que essas tentativas de predefinir padrões de qualidade, de base nacional, curricular, de aprendizagens... não podem esquecer os padrões políticos, sociais de dominação-subalternização, segregação, padrões de poder, de trabalho, de renda, de apropriação-expropriação da riqueza, da terra, do trabalho, dos direitos humanos mais básicos, entre eles o direito à educação e os direitos do próprio trabalho docente. O movimento docente somando com o movimento operário e a diversidade dos movimentos sociais vem mostrando que avança sua consciência dos limites estruturais políticos da garantia de seus direitos e do direito à educação. Vem mostrando que no conjunto de suas lutas vem fazendo avançar os direitos, abrindo novas fronteiras para o direito à educação popular e para os direitos do trabalho docente. Uma política de formação deveria explicitar esses limites políticos estruturais e apontar políticas de Estado que abram outras condições estruturais.

Tensões entre paradigmas de formação

Um dos limites das políticas e diretrizes de formação é optar como comum e nacional por um ideal, paradigma de educação, de profissional e de formação, ignorando a riqueza de propostas de formação que vêm afirmando outro paradigma. Um diálogo mais próximo entre os cursos de formação de pedagogia, de licenciatura e dos formuladores de políticas, diretrizes, currículos de formação e de protótipos de

docente e o movimento docente e a diversidade de movimentos sociais seria promissor para avançar para outros paradigmas de formação, outras políticas, outras diretrizes e outros currículos de formação inicial e continuada. Sobretudo, o reconhecimento de que avançam propostas de formação de professores de educação do campo, indígenas, quilombolas, da diversidade racial incorporando outras formas de ser docentes-educadores em outros contextos, articulados aos movimentos sociais. Formas novas, radicais de formar outros exercícios da docência que deveriam ser reconhecidos, articulados não como diretrizes específicas, a parte, mais enriquecedoras e questionando as diretrizes tidas como universais. Na sofrida experiência de cursos de formação de que são sujeitos os movimentos sociais – PRONERA, Educação do Campo, indígena, quilombola... vem se afirmando Outro paradigma de formação. Logo não ver essas experiências como algo paralelo, mas como afirmativas de Outro paradigma de formação, de educação, de profissional.

Nesse diálogo urgente entre formuladores de políticas, currículos de formação e os movimentos sociais e docentes e os saberes, valores aprendidos na condição de trabalhadores e de lutas pelos direitos do trabalho, da terra, da reforma agrária, da moradia ou aprendidos nas lutas por direitos das mulheres, negros, indígenas, quilombolas, o que aprender e incorporar no reinventar outros perfis de docentes a formar? Igualmente, é urgente entre os formuladores de políticas, diretrizes de formação e os diversos movimentos sociais, em suas lutas pela especificidade de seus direitos à educação e pela especificidade de formação de educadores/as na reforma agrária, na educação do campo, indígena, quilombola, das comunidades negras, ribeirinhas... que outros perfis de docente-educador/a estão construindo e afirmando? Cabem na base comum nacional proclamada? Como incorporar essas dimensões como configurantes de outro docente-educador? De outros currículos de formação? Que dimensões a formar passíveis de aprender nesses diálogos da diversidade de coletivos e de experiências de formação e a pluralidade de processos formadores de que são sujeitos os próprios docentes?

1º.) Formar para o trabalho e a condição docente real em que os formados/as exercerão a docência. Ou assumir que o que define a condição docente é o trabalho, logo o que deverá definir a formação é o trabalho. Mais ainda, assumir que o estruturante da escola, do currículo é o trabalho docente e discente. As formas de

estruturar o trabalho são as formas estruturantes da escola, das possibilidades e limites de negar ou garantir o direito à educação básica. Se se pretende e se proclama que a formação do magistério é determinante da qualidade da garantia do direito à educação é urgente reconhecer que só acontecerá se a formação estiver colada ao trabalho estruturante da docência, da própria estrutura e função da escola e da garantia do direito à educação. Não haverá qualidade da educação sem qualidade do trabalho docente. Como não haverá garantia do direito à educação sem a garantia dos direitos do trabalho docente.

2º.) Formar para um trabalho docente não pensado à margem, livre dos padrões classistas, racistas, sexistas de trabalho. O movimento docente vem mostrando nas últimas décadas como seu trabalho está marcado por esse padrão classista, racista, sexista de todo trabalho. O caráter classista, racista, sexista de trabalho capitalista invade cada vez mais o trabalho docente, na medida em que os trabalhadores, as trabalhadoras na docência são de Outras origens sociais, raciais, sexuais do que já foram em décadas passadas. As pesquisas mostram que outras origens de classe, sociais, raciais, de gênero constituem os atuais e futuros trabalhadores/as na educação básica. A condição docente cada vez mais atrelada à condição de classe, raça, gênero no magistério de educação básica, a feminização e racialização do magistério tem tudo a ver com a desvalorização do trabalho docente porque o padrão de trabalho é classista, sexista e racista até no sistema escolar. As mulheres e negras professoras cada vez mais presentes no magistério da educação básica tem consciência de serem vítimas desses preconceitos, vítimas de um padrão de trabalho que desvaloriza o trabalho da mulher, dos negros e negras frente ao homem e branco. Os movimentos feminista e negro pressionam o movimento docente a articular essas lutas reconhecendo esses preconceitos que marcam o trabalho docente.

3º.) Que nas diretrizes curriculares de formação, nos currículos e programas e na construção de protótipos de docente a formar essa tensa realidade vivida apareça com destaque. Os movimentos sociais vêm desconstruindo a crença de que a escola, o trabalho, as políticas, as diretrizes de formação são livres do racismo e sexismo de nossa cultura social, política e do nosso padrão classista de trabalho. Os movimentos sociais feminista, LGVT, negro, indígena já faz décadas tentam

reeducar a cultura política e pedagógica para reconhecer e reagir a todo racismo, sexismo silencioso, silenciado nas políticas educacionais e de formação e de afirmação dos direitos do trabalho.

4º.) As políticas e diretrizes de formação são obrigadas a perguntar-se por que valores, saberes, culturas, identidades trazem para a docência os próprios docentes-educadores/as nas lutas por direitos de classe, de gênero, raça, etnia, orientação sexual. Será necessário reconhecer essas identidades de classe, raça, etnia, gênero, construídas em lutas por direitos e incorporar as dimensões formadoras que carregam nos programas, currículos de formação. Mulher que aprendeu a lutar pelos direitos da mulher, mulher negra, indígena, que vem lutando pelos direitos de mulher negra, indígena, quilombola será outra professora. Como reforçar essas inter-relações de identidades que se dão no magistério? Dando destaque nos currículos de formação a essa rica história de articulações entre o movimento operário, docente, feminista, negro, indígena, quilombola... como uma história de padrões de identidades docentes que se reforçam produzindo Outra docência. Exigindo outra formação.

Formar para a precarização do trabalho e para as perdas dos direitos do trabalho

O movimento operário e o movimento docente vêm sendo educadores, formadores de outra docência na medida em que vem fazendo avançar os direitos do trabalho. Mas em que tempos estamos? De avanços ou de recuos, de perdas nos direitos do trabalho? Como esses recuos afetam a formação docente? Que exigências para as políticas de formação? Formular políticas de formação tendo consciência de que estamos em tempos em que até o trabalho docente é atingido pela precarização do trabalho e pela perda dos direitos do trabalho. Para formular políticas, diretrizes, programas de formação docente se torna uma precondição aprofundar sobre como o padrão classista, sexista, racista de trabalho vinha precarizando o trabalho e,

especificamente, o trabalho docente. Que domínios de formação exigem ser priorizados em tempos de precarização do trabalho?

1º.) Que faça parte dos currículos de formação uma realidade cada vez mais presente no magistério e nos alunos dos cursos de pedagogia e de licenciatura o seu pertencimento a famílias de trabalhadores, de sua condição de mulheres e negras, submetidos a trabalhos precarizados, ao padrão sexista e racista de trabalho.

2º.) Que faça parte dos currículos de formação saber que estamos em tempos de redução e instabilidade nos direitos do trabalho conquistados em décadas passadas pelo movimento operário e docente. Há um consenso nos estudos do trabalho e no movimento operário de que está se dando uma retração, redução dos direitos do trabalho, da classe trabalhadora o que termina afetando não apenas as lutas por novos avanços na conquista dos direitos ainda por garantir, mas termina afetando até o recuo nos direitos conquistados pelo movimento operário e docente nas últimas décadas.

3º.) Assumir como função dos currículos formar para a insegurança, instabilidade do trabalho docente. Uma pergunta obrigatória aos currículos de formação e às políticas de valorização da docência: como esses processos que são mais do que de desvalorização, são processos de instabilidade, insegurança nos direitos do trabalho afetam as identidades e o trabalho dos trabalhadores/as na educação? Para formular políticas de formação é necessário levar em conta que se avança para a fragmentação do trabalho, a flexibilização, insegurança, instabilidade, desproteção, contratos informais, temporários. Os trabalhadores vivem ameaçados de perder a proteção social que já era precária para tantas categorias de trabalhadores e para os trabalhadores da educação. Os direitos do trabalho das mulheres, negros, condenados a trabalhos mais instáveis e precarizados, são os mais afetados por essa “crise do trabalho”. A retomada do movimento sindical docente concentra suas lutas na efetivação de direitos já conquistados, mas não efetivados ou ameaçados como piso salarial, horas de docência, previdência, carreira, estabilidade. Como essa pesada ameaça de perder os direitos do trabalho condiciona o trabalho e a formação docente?

4º.) Articular as ciências da educação com a diversidade de ciências humanas, sociais nas análises sobre a “crise do trabalho”. É preocupante que essa “crise do trabalho” ou essa perda dos direitos do trabalho tenha tanto eco atual nas diversas ciências sociais, nos embates no Congresso e nas lutas dos trabalhadores e tão pouco eco nas ciências da educação, na formulação de políticas educativas e até não tenha eco na formulação de diretrizes curriculares de formação e nem sequer seja mencionado no novíssimo PNE quando se refere a “valorizar os profissionais do magistério” ou a assegurar carreira, provimento efetivo de cargos... Os termos usados não tem força política obrigatória: assegurar, implementar, prever... Piedosas e boas intenções que contrastam com a insegurança, precarização, instabilidade vividas pelos trabalhadores na educação. Torna-se urgente aproximar os estudos sobre o trabalho docente, as vivências de instabilidade e de perda de direitos com estudos sérios, não piedosos, das diversas ciências sociais sobre a crise do trabalho, o desemprego, a desocupação que atinge, sobretudo, aos jovens, mulheres, negros e negras, trabalhadores empobrecidos. Superar olhares tão repetidos e promessas tão ingênuas como “valorização do magistério pela formação de qualidade”.

5º.) Reequacionar que diretrizes e que currículos de formação em tempos de crise do trabalho? Passa a ser urgente que nos currículos de formação essa realidade seja objeto de temas especiais de estudo e até de pesquisas de que participem os futuros e atuais trabalhadores na educação. Ao menos seria possível dedicar temas de estudos para colocar os futuros trabalhadores/as na educação a par dos estudos sobre a crise do trabalho. Seria aconselhável trazer essa diversidade de estudos das diversas ciências sociais, aprofundar na perda dos direitos do trabalho e avançar para pesquisas sobre como o movimento operário, o movimento docente, os trabalhadores, trabalhadoras, professores/as se percebem nessa crise. Aprofundar sobre as consequências no trabalho docente, a quem afeta de maneira particular, as mulheres, os contratados, os docentes das escolas públicas? Das escolas do campo? Como afeta até caindo a demanda de cursos de licenciatura ou como afeta a permanência, o abandono da docência, como afeta a insegurança, as identidades, os compromissos, a relação com os alunos e entre a própria categoria docente.

6º.) Redefinir o protótipo de docente-educador. Haverá lugar para que protótipo de docente-educador a formar nesse estado de instabilidade dos direitos do trabalho? As análises vem apontando que o referente para toda proposta de formação deve ser a condição e o trabalho docente real, contextualizado. Se impõe a pergunta, que formação para um trabalho e uma condição docente tão instáveis? Sem dúvida terá de ser Outra qualificação consciente dessas ameaças e capaz de resistir à perda dos fracos direitos conquistados nas últimas décadas. Mostrar as ações de resistência dos coletivos nas escolas e as resistências do movimento operário e do movimento docente será uma forma de formar para a resistência a crise do trabalho.

7º.) A categoria não tem ficado lamentando a crise do trabalho, mas tem resistido nas escolas e, sobretudo, em ações coletivas, no movimento docente retomado com nova radicalidade. Lembrávamos que nas mais de três décadas do novo movimento docente, outras identidades, saberes, valores foram aprendidos. Diante das novas reações à crise do trabalho, à perda dos direitos do trabalho que Outras novas identidades, saberes, valores estão em processos de produção-formação? Como reconhecer esses processos formadores nas diretrizes de formação? Como incorporar esses processos como temas de pesquisa e de estudo nos currículos de formação?

É fácil constatar que há uma invenção de respostas nos coletivos das escolas, invenções formadoras. Como há reações por direitos no coletivo dos trabalhadores, nas greves, nos debates e embates por não perder direitos, por ampliá-los. Processos novos deformadores e formadores a que os docentes estão submetidos. Nas escolas, no movimento há um processo novo de formação-reação, afirmação de valores, de identidades, de direitos. Tensos processos de formação que exigem ser reconhecidos, valorizados. Uma lição aprendida nas últimas décadas: a formação docente, profissional não acontece apenas na formação inicial e continuada, mas acontece no trabalho, nas escolas e na pluralidade de ações isoladas e, sobretudo, coletivas de lutas pelos direitos do trabalho docente. De lutas por alargar, ao menos por não perder esses direitos. Um reconhecimento que exige Outras formas de formular diretrizes, políticas, currículos de formação.

Por que ignorar o poder?

Por aí chegamos a uma das lacunas mais graves na configuração do ideal a formar: ignorar a condição docente real, o trabalho real na docência. As novas diretrizes já avançam insistindo na valorização do magistério, mostrando que esse protótipo de professor a ser formado exige para seu exercício condições de trabalho, carreira, salários... Se destaca a estreita relação entre o ideal de professor a formar e os ideais de valorização ou de garantir as condições ideais do exercício do magistério. Será suficiente reconhecer a diversidade no exercício do magistério e esperar a sua valorização? Não seria mais realista na construção do protótipo de docente partir do real vivido do que se limitar a sugerir as condições ideais do magistério valorizado? Por que esse persistente aconselhar ideais de valorização e não denunciar o real viver-mal-viver da docência? Uma questão merece ser posta ao aproximar-nos do estilo persistente de definir o ideal de professor a formar através de diretrizes, de concepções de direito, de educação, através de princípios, proposições. As pesquisas sobre a história da nossa lenta construção do sistema público escolar e do protótipo de mestre real tem tido outros referentes mais determinantes do que os bons conselhos: o padrão de poder-subalternização dos Outros, dos diversos produzidos desiguais, da negação dos seus direitos mais básicos e do direito à escola, educação como uma constante não superada em nossa história. Esse padrão de poder-subalternização dos diversos não é trazido com a centralidade que teve e tem na conformação de nosso sistema educacional e da condição real da docência e da escola pública.

Se espera que a estratégia avançada de definir diretrizes nacionais de formação e de base comum nacional quebre esse padrão de poder-subalternização que perdura? Por que ignorar o poder? Se dirá que o poder não é ignorado e se apela à cooperação entre os poderes, entes federados. Mas que cooperação? Ao longo de nossa história essa cooperação foi constante nesse padrão de poder-subalternização a que o sistema escolar e seus profissionais ficaram estreitamente atrelados. Já na década de 40 Vitor Nunes Leal (1948) oferecia agudas análises dessa estreita relação “cooperada” entre os entes federados: *“Coronelismo, Enxada*

e *Voto*”. Um estilo que persiste na atualidade na governabilidade “cooperada” ou no reperto patrimonialista do Estado. Francisco de Oliveira (2003a e 2003b) tem insistido em mostrar as consequências desse reperto patrimonialista: a indistinção do público e do privado em nossa história republicana e democrática e a consequente anulação da política. Diríamos a persistente fraqueza da escola pública e do trato do trabalho docente. Ao formular diretrizes de uma base comum nacional e de um protótipo de profissional dessa escola pública somos obrigados a lembrar desse padrão patrimonialista pouco propício a ideais de cooperação entre os donos do poder (Arroyo, 2013).

Um padrão de poder, cooperação patrimonialista que está na base do padrão segregador dos outros e no lentíssimo avanço da construção de um Estado de direito para a garantia dos direitos dos trabalhadores, negros, indígenas, quilombolas. A história de mantê-los segregados, sem direito a ter direitos, inclusive à educação ou ao mínimo de serviços públicos é inseparável dessa apropriação privada do Estado e dessa indistinção e fraqueza da esfera pública. É inseparável da construção da nação e da república. Logo ao propor uma base comum nacional e um protótipo único nacional de docente será necessário dar a devida centralidade a essa história e a esse padrão de nação e de poder cooperado e cooperante nessa histórica segregação ou de inclusão marginal excludente. Será necessário politizar essas propostas de protótipos ideais reconhecendo que toda diretriz, política em defesa dos direitos dos segregados nesse persistente padrão de poder e de nação mexe com estruturas, padrões de poder, consequentemente ou os questionam enquanto poder ou reforçam o velho estilo de poder cooperado. O PNE outorgado pelas elites no Congresso é a expressão dos limites desse poder nacional cooperado que os embates na CONAE não conseguiram enfraquecer.

Os futuros profissionais da educação dos grupos sociais mais segregados têm direito a entender para entender-se como seu trabalho está enredado nesses padrões de poder, de nação e de república nessa indistinção do público nesse Estado patrimonialista. Tem direito a entender para entender-se como a garantia do direito à educação dos segregados do poder e da nação está atrelada a um Estado e a uma sociedade cada vez mais complexos, que tornam a garantia dos direitos cada vez mais complexa. Que tornam a docência e o protótipo ideal buscado cada

vez mais complexos. Ao elaborar diretrizes de formação de protótipos únicos ou de base comum nacional essa diversa e complexa realidade da sociedade, do Estado, do trabalho docente exige ter centralidade. Se ignorada estaremos formulando diretrizes em um vazio social e político. Em um vazio de poder.

A tensa afirmação de Outras Identidades docentes

Tentemos avançar para outros tensos processos de reinvenção das identidades docentes, profissionais que acontecem no trabalho das escolas: as crianças, os adolescentes, jovens-adultos das escolas públicas, sobretudo, são Outros, os diferentes pressionando os seus docentes-educadores/as a serem Outros. Outros educandos, outras escolas, outros trabalhos, outros profissionais, outra condição, outras identidades docentes, logo Outras políticas, diretrizes, currículos de formação. Esses processos pedagógicos que acontecem nas escolas fazem parte de uma dinâmica social, política, cultural mais ampla de presenças afirmativas dos Outros, dos diferentes na sociedade, no Estado, nas escolas. Como essa dinâmica social, política, cultural afeta a tomada de consciência dos trabalhadores dos grupos sociais, raciais por outra escola, outra docência, outro direito à educação? Questões postas e que afetam com radicalidade político-pedagógica nova as identidades, o trabalho, a condição docente e a formação.

Uma exigência: dar toda a centralidade nos currículos de formação a conhecer quem são essas Outras infâncias, adolescências que exigem Outra docência. No livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (2012), trago como epígrafe o historiador Eric Hobsbawm (2002) quem nos lembra: “É a tomada de consciência política das populações primitivas que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”. O reconhecimento político radical que nos obriga a perguntar-nos quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do século XXI os mais revolucionários de nossa história? Nas nossas sociedades latinoamericanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades,

questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (p. 9).

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam a república, a nação, o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar. Interrogam o protótipo de educador a formar. Exige o reconhecimento da diferença, da diversidade de sujeitos que chegam às escolas, aos próprios cursos de licenciatura e de pedagogia. Reconhecer os diversos educandos/as, docentes-educadores/as vítimas do padrão de apropriação pelas elites da república, da nação, do Estado e do público. Essa realidade traz outros paradigmas de formação. Exige reconhecer a tensa afirmação de outras identidades sociais e docentes-educadoras. Exige reconhecer a diversidade dos coletivos diversos que lutam por se afirmar diferentes ao longo de nossa história, inclusive de nossa história da educação e da formação.

O PRONERA, os cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores Educadores/as do Campo, Indígenas, Quilombolas das propostas de formação em ações afirmativas... exigem ser reconhecidos nas propostas de formação. Sobretudo, exigem seja reconhecido que representam um embate por outro paradigma de educação e de formação profissional, que não espera ser incluído no paradigma universalista da base comum nacional, mas reconhecido como Outro. Os coletivos diferentes lutam pela igualdade contra a segregação, mas lutam pelo direito à diferença até no paradigma de formação. A ênfase, agora, em afirmar a construção da base comum nacional para a formação do docente e para garantir direitos e objetivos de aprendizagem que significados políticos carrega? Contrapor-se ao reconhecimento dessa diferença? Incorporar a diversidade na base com um nacional? Como? Reduzir a diversidade à velha dicotomia entre base comum e parte

diversificada (regional, local)? Nas últimas décadas vínhamos avançando no reconhecimento de que as tensões políticas entre igualdade e diferenças são muito mais complexas.

Os critérios de igualdade postos em causa

Nas nossas sociedades e no nosso sistema de educação os Outros pensados fora da lei, até inconscientes, pré-políticos vem se afirmando conscientes, sujeitos políticos e de políticas, lutando por uma igualdade mais do que legal perante a lei, lutando não apenas por igualdade, mas criticando os parâmetros únicos de igualdade e de formação que legitimaram sua segregação. Reeducar e superar as visões inferiorizantes dos Outros será uma das funções primeiras e para a reinvenção de outro paradigma de formação dos cursos de formação. Nesses reconhecimentos positivos dos Outros se afirma o paradigma de formação de educadores/as do campo, indígena, quilombola.

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 78-79) nos dá elementos para entender esses processos políticos, tensos de produção, imposição de parâmetros universalistas, únicos. Uma tensão política posta nas lutas por todos os direitos humanos. Trazendo essas análises para o que nos ocupa, repensar os protótipos de docente, de formação, de educação, de cidadania, de direito à educação que vem inspirando as políticas e diretrizes de inclusão e de formação, Boaventura nos chama a atenção para a nova realidade política posta na sociedade e que chega até as escolas: reconhecer que os diferentes se fazem presentes como coletivos, sociais, raciais, étnicos, dos campos e das periferias, que os discriminados chegam às escolas, às universidades onde os profissionais a serem formados trabalham. Nos lembra, sobretudo, que em suas presenças afirmativas na sociedade não lutam apenas contra a discriminação e a exclusão, não esperam políticas inclusivas no parâmetro universalista-igualitário, mas contestam, põem em causa os critérios dominantes de igualdade e de diferença e põem em causa os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam. Consequentemente, são postos em causa os

critérios de igualdade, direitos, cidadania, qualidade, formação, nação. Os diferentes feitos desiguais ao afirmar o ideal fundacional-identitário passaram a disputar o monopólio da ideia do universal-igualitário até então incontestado. Logo passaram a questionar as lógicas que vinham legitimando os protótipos de docente-educador a formar.

Ninguém mais próximo das crianças, dos adolescentes, dos jovens-adultos diferentes que chegam às escolas públicas do que os mestres que se pretende formar a partir de ideais únicos, universais. Nesses contatos tão próximos com os educandos/as, com suas famílias e grupos sociais, étnicos, raciais segregados, mas em lutas por afirmação como diferentes os profissionais desses educandos/as percebem as tensões entre os parâmetros de sua formação para a inclusão na igualdade legal e pela assimilação da cultura, dos valores dominantes e os esforços de outra qualificação para entender as diferenças de saberes, valores, culturas, identidades, modos de pensar-se e de pensar, ler o mundo, a realidade que os segrega e os produz desiguais porque diferentes. Reconheçamos que na definição do protótipo de docente, de sua formação, não tem sido incluídas essas tensões vividas pelos docentes-educadores nas escolas. Como profissionais da educação dos diferentes questionam se saem dos currículos de formação preparados para entender as tensões entre o colocar a sua docência a serviço da igualdade e afirmar o reconhecimento das diferenças com que se defrontam no seu trabalho com crianças, adolescentes, jovens-adultos de grupos sociais que se afirmam diferentes e pressionam pelo reconhecimento das diferenças.

Uma exigência será partir das tensões vividas pelos próprios docentes-pedagogos/as formados na tensa relação com os diferentes que, ainda que tardiamente, vão chegando às escolas se mostrando e afirmando diferentes. Dar maior centralidade na formação a reconhecer, saber mais sobre quem são os novos Outros grupos sociais, raciais, étnicos, trabalhadores empobrecidos dos campos, das periferias, quem são os diferentes feitos tão desiguais em nome de critérios de universalidade-igualdade. Como pensá-los na formulação de políticas de formação como incultos, irracionais, iletrados, sem valores?

Outro paradigma de direito à educação e de formação

Partimos da hipótese de que os docentes-educadores passam por processos de desconstrução do protótipo ideal em que foram formados. No convívio com essas outras infâncias-adolescências são obrigados a reinventar suas identidades docentes. Há um dado da maior relevância nas vivências dos docentes-educadores no convívio com os Outros: percebem que estes não se reconhecem inferiores porque iletrados, nem se reconhecem sem leituras de mundo, nem sem cultura, sem valores, sem saberes que justifiquem sua segregação-negação dos seus direitos cidadãos, humanos à terra, teto, renda, trabalho. As famílias populares não lutam pela escola, a universidade para superar sua inferioridade, mas fazem das lutas pela escola, pelo conhecimento lutas por direitos negados, por justiça e dignidade humana. Outros usos políticos da educação. Os próprios docentes-educadores terão de desconstruir a formação que receberam ou desconstruir as concepções, ideais de sua função profissional, na medida em que se aproximam de outros usos políticos das lutas das famílias populares, dos movimentos sociais e dos próprios educandos ao lutarem pelo direito à escola, ao conhecimento, à cultura atrelados a lutas por direito à terra, moradia, trabalho, identidades, diferenças. As famílias, os coletivos em movimentos e os próprios adultos-jovens-adolescentes lutam pelo direito à educação, à escola, à universidade por libertar-se de tantos processos de opressão de que são vítimas em nome de serem pensados como incultos, iletrados, ou inconscientes. Outra concepção de direito à educação que exige outro paradigma de formação.

Os profissionais têm direito a ter uma formação sólida nessa diversidade de paradigmas, de usos políticos do direito à educação de que são profissionais o que exige propostas, diretrizes, políticas de formação menos fechadas, menos predefinidas e mais enraizadas na realidade concreta da diversidade de lutas pelo direito à educação. Faltam inclusive nos currículos de formação visões mais politizadas dos usos e abusos do direito à educação, na especificidade de nossa história de produzir e reproduzir os diferentes em desiguais. Mas também dar centralidade no conhecimento dos outros usos políticos dos diferentes em tantas

ações coletivas conscientes por libertação exigindo seu direito à escola, à universidade. Consequentemente a outra docência e a outra formação. Diante dessas presenças afirmativas dos diferentes em lutas por esses direitos tão radicais e atrelando o direito à educação, a outras políticas de educação a essas lutas por direitos tão radicais seria de esperar que o referente das diretrizes de formação de profissionais da garantia desse direito à educação tão radicalizado fossem visões mais positivas dos diferentes. Diante das suas lutas contra a exclusão e, sobretudo, de sua rejeição aos critérios universalistas de igualdade que legitimaram sua exclusão, segregação era de esperar superar a afirmação de padrões comuns universalistas-igualitários e avançar para o reconhecimento das diferenças no equacionar as diretrizes de formação.

Os profissionais do direito à educação tem direito a saber que o direito de que são profissionais tem significado paradigmas muito diferentes, dependendo das elites e do Estado que o outorgam para a inclusão excludente ou dos próprios grupos sociais segregados, inferiorizados, pensados sem-direito a ter direitos, mas reagindo a ser reconhecidos sujeitos de direitos, em pressões pelo direito à educação de que como docentes-educadores são profissionais. Estamos sugerindo a urgência de definir as diretrizes, políticas de formação desses profissionais do direito à educação com significados tão diferentes e até contraditórios não a partir de protótipos idealizados de direito, de educação, de cidadania, de república, de nação, de formação, mas a partir da diversidade tensa entre os significados dados a esse direito nos diversos contextos sociais, políticos, culturais dos diversos grupos sociais discriminados que lutam pela educação, pela escola, pela universidade e pelo conjunto de seus direitos humanos. Sobretudo, que põem em causa os critérios de humano, de cidadão, de direito, de igualdade. Põem em causa o padrão universalista que legitima sua segregação.

As tensões políticas no reconhecimento da igualdade e no reconhecimento da diferença

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 78ss) nos lembra que os grupos sociais discriminados e excluídos se organizam não só contra a discriminação e a exclusão, mas também para por em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de exclusão que legitimam. Por aí somos advertidos que esses paradigmas inclusivos-igualitários operam legitimando e produzindo as desigualdades e a exclusão ou a inclusão-marginal. É preocupante que a ênfase em bases comuns nacionais, em qualidade, avaliações comuns nacionais e na formação de um protótipo nacional de formação docente comum, único, termine secundarizando o reconhecimento da diferença. Se aqueles grupos sociais que se pretende incluir no paradigma universalista-igualitário são os outros feitos desiguais porque diferentes, como não reconhecer as tensões entre reconhecimento da igualdade e reconhecimento da diferença, quando se definem diretrizes de bases comuns e de profissional único de formação? Se afirma pretender não negligenciar as singularidades da diversidade social. Realmente as diretrizes de formação dos professores assim como da base comum nacional sabem dessas diversidades e se propõem não negligenciar suas singularidades. Mas como se equacionam as tensões entre afirmação de um paradigma universalista de igualdade e o reconhecimento da diferença?

A diversidade tão afirmada nas últimas décadas pelos coletivos diversos na sociedade e no Estado e tão presente nas escolas de educação básica não é esquecida nem nas diretrizes de formação nem na base comum nacional. A diversidade destacada não é tanto de coletivos sociais, mas a diversidade de conteúdos específicos, de educação especial, indígena, do campo, logo se recomenda formar o professor para o reconhecimento e valorização dessa diversidade e sustentabilidade. Se recomenda até valorizar os docentes em sua diversidade. Essa valorização escolarizada fica distante da politização da diversidade pelos grupos sociais, étnicos, raciais, dos campos e das periferias urbanas até pelos docentes, grupos sociais que não esperam ser “valorizados” em

sua diversidade. Suas presenças afirmativas como diversos colocam a relação entre igualdade-diversidade em tensões políticas que ultrapassam a esperança de que sua diversidade seja “valorizada” nas políticas, diretrizes de formação ou nas bases comuns nacionais. As tensões políticas entre igualdade universalista e diversidade continuam postas nas políticas educacionais, no PNE (Arroyo, 2015), nas diretrizes de formação de professores da base comum nacional e nas avaliações nacionais. Tensões que merecem tratos mais politizados.

As diretrizes mais recentes avançam reconhecendo as diversidades étnico-culturais de cada comunidade a ser levadas em consideração na base comum nacional e na formação dos professores. Propondo reconhecimento, respeito, até valorização da diversidade. Mas a diversidade termina reduzida a peculiaridades culturais das populações com que poderão trabalhar os formandos: indígenas, quilombolas, do campo. A ênfase nas diversidades culturais leva a ênfase no formar para a interculturalidade. Currículos nacionais que incorporem a interculturalidade. Nesse reducionismo do reconhecimento da diversidade nas propostas de atrelar diretrizes de formação docente e base comum nacional, não há lugar para o reconhecimento da diversidade de grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual enquanto grupos sujeitos de afirmações políticas mais radicais. Enquanto coletivos não lutam para serem incluídos e valorizados, nem esperando respeito às diferenças, nem valorização da diversidade. Os termos valorização, respeito empobrecem a radicalidade político-educativa de suas lutas por direito à diferença. Como o termo valorização da docência é uma resposta fraca à radicalidade política das lutas do movimento docente pelos direitos do trabalho. Nem se faz referência para a diversidade de classe das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos com que tem de trabalhar os professores nas escolas públicas populares das cidades, campos, florestas... Nem sequer é lembrada essa diversidade cada vez mais constitutiva dos próprios profissionais da educação básica. Mestres e alunos de grupos sociais tão diversos trazem às políticas, às diretrizes e à base comum definições alternativas de direitos e do direito à educação e à formação.

Gatti e Elba Barreto (2009), na sua pesquisa Professores do Brasil: impasses e desafios, mostram como a categoria está cada vez mais marcada pela diversidade de gênero, raça, classe e destacam como a categoria de professores é

maioritariamente feminina. Como a mulher-professora é maioria na educação infantil e no ciclo da infância na educação fundamental. O padrão sexista de trabalho é reproduzido no padrão de trabalho docente. Por que as diretrizes não destacam essa diversidade de gênero no perfil de professor se é tão condicionante dos seus direitos do trabalho? O estudo mostra ainda como na categoria docente de educação básica predominam negros e pardos. No padrão capitalista de trabalho o padrão sexista de trabalho docente se reforça com o padrão racista: entre os professores/as na educação infantil e fundamental 42% são negros e pardos, para 58% brancos; já no ensino médio 67,9% são brancos e 32,1% negros e pardos. Dados do estudo refletem que professores e professoras da educação básica pertencem à classe trabalhadora, mulheres chefes de família com baixos rendimentos familiares e que tanto homens quanto mulheres começaram a trabalhar com 15 e 14 anos. Entre os estudantes do curso de pedagogia 41,9% situam-se na faixa de renda familiar de até três salários mínimos e nas licenciaturas 38,1% situam-se nessa faixa de renda familiar de até três salários mínimos (GATTI, 2010, p. 1364). Não há como ignorar essa condição social, racial, de gênero da docência. Nem há como ignorar que essa diversidade do magistério transgrida o cânone dos valores considerados universais. Há estudos que servirão de base para que como estudantes conheçam a realidade para que estão em formação. Por que esse “novo” professorado não é levado em conta na formulação de diretrizes de formação? Por que se esquece do padrão classista, racista e sexista a que já são submetidos?

Os termos bases, comuns, nacionais includentes ou excludentes em nossa história?

Outro ponto merece destaque: a proclamação solene, política de um documento de diretrizes de formação consagrando três termos: base, comum, nacional reflete uma opção por um paradigma epistemológico universalista, igualitário. Uma opção de sérias consequências políticas após mais de uma década de pressão social, política, cultural e pedagógica dos grupos sociais, étnicos, raciais, dos campos, das periferias

pelo reconhecimento da diferença. Os três termos bases, comuns, nacionais repõem critérios hegemônicos que operaram em nossa história como excludentes. Em nome desse padrão, paradigma universalista, foram legitimados processos de segregação, inferiorização dos diferentes. Segregados do padrão de nação, de república, de cidadania, de humanidade, de direitos universais. Segregados do próprio direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores. Segregados como incapazes de participar na produção intelectual e cultural da humanidade (Quijano, 2005).

Essa proclamação de padrões, bases, comuns, nacionais tem um endereço: reagir, ao menos controlar, os avanços dos diversos não só pelo direito à diferença, mas pondo em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e pondo em causa os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam (Santos, 2013, p. 79). Em outros termos, a retomada tão explícita e dogmática da proclamação de bases, comuns, nacionais como critérios dominantes de igualdade ou como paradigma universalista pretensamente inclusivo repõe uma exigência: aprofundar na função segregadora, excludente, inferiorizante que toda proclamação de paradigmas de humano, de cidadão, de direito, de educação tem cumprido em nossa tensa história política, social, cultural e pedagógica.

O reconhecimento e a inclusão da diversidade se espera aconteça “pela consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva...” Será urgente abrir esses ideais a tantos estudos que mostram que o ideal de nação esteve bem distante de ser inclusivo. Em nome desse ideal inclusivo de nação, de república, de cidadania foram excluídos os diversos como sub-cidadãos e sub-humanos. Processos excludentes de que fez parte o ideal de sistema nacional escolar antidemocrático, injusto, reprovador dos diferentes. Uma pergunta está a merecer análises críticas: que se pretende com o termo nacional acrescentado à base comum? Sugere que a inclusão dos excluídos, feitos desiguais porque diferentes em classe, etnia, raça, sejam incluídos e reconhecidos como cidadãos iguais da nação. Um ideal que acompanha as políticas educacionais desde a proclamação da República. Mas por que o ideal de República e de Nação não conseguiu até hoje reconhecer, incluir os Outros como cidadãos membros da nação? Por que tantos limites às tentativas de incluí-los pela educação e por políticas e diretrizes

nacionais? Essas questões vêm sendo aprofundadas na história, na sociologia, na ciência política e podem ampliar as análises na educação.

Voltando especificamente à defesa da base nacional será necessário aproximar-nos de análises sobre a tensão entre nação e inclusão racial, por exemplo. Maria Aparecida Bento (2002) nos lembra de que “é importante entender o conceito de branquitude para compreendermos a construção de uma ideia de nacionalidade brasileira”. Ana Amélia de Paula Laborne (2014), em sua tese sobre Branquitude em foco, mostra como a construção da nação é marcada pela identidade branca. Raça, miscigenação e branquitude têm sido e continuam sendo elementos constitutivos da identidade nacional. Elementos constituintes sempre reatualizados. Análises como essas deveriam alertar-nos de termos posturas críticas quando se opta por uma base comum nacional supostamente comum porque nacional. Quais as consequências dessa opção? Pode ser avançar na desconstrução dessa estreita relação entre branquitude e a ideia de nação, mas pode reforçar a ideia de miscigenação, de inclusão de todos numa democracia racial em um padrão de nação branca.

Por que as políticas e diretrizes, o pensamento educacional, escolar têm tanta resistência a duvidar dessas crenças de que as diversas ciências já duvidam? Essas visões tão idílicas de nação e de educação cumprem uma função negativa: fechar o pensamento educacional a visões mais realistas, críticas que já são consensuais nas ciências sociais e políticas. Será arguido que a diversidade tem outro lugar nessa afirmação solene da base comum nacional: há uma frase repetida: reconhecimento, valorização da diversidade, contra a discriminação. Reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, sociocultural e até socioambiental, visando a valorização plena das culturas, das línguas, respeito às diferenças e reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural de cada comunidade. A mesma linguagem predominante nas metas e estratégias do PNE: valorizar, reconhecer, assegurar, ampliar, elevar, oferecer, garantir... Termos piedosos sem concretude e sem o peso de políticas com a marca do dever do Estado. O velho estilo político: para os Outros, os diversos, boas intenções, não políticas de Estado. Velhas formas de inclusão excludente, parcial, marginal?

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Para uma releitura do PNE a partir da diversidade – questões pendentes*, 2015 (no prelo).

ARROYO, M. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, n. 124, 2013.

ARROYO, M. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.

ARROYO, M. Condição docente: trabalho e formação. In: SOUSA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

ARROYO, M. Arroyo, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino. In: VIELLA, M.A. (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003, p. 103-118.

BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, M. A. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação & Sociedade*, v. 113, 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: SOARES, L. et al. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBBSAWM, E. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LABORNE, A. A. P. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG (Tese, Doutorado em Educação), 2014.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulos, 1997.

OLIVEIRA, F. A política em uma era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: SILVA, F. J. et al. (Org.). *República, liberalismo, cidadania*. Piracicaba: Unicamp, 2003a.

OLIVEIRA, F. *A crítica da razão dualista: o ornitorrinco*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2003b.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Etnocentrismo e Ciências Sociais*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, B. de S. e CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

ZIZEK, S. *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós, 2009.