

CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E DE ALUNO: SIGNIFICAÇÕES NA LDB ATUAL E EM SEU PROCESSO LEGIFERANTE

*Conceptions of Teacher and Student: the Sense of the Current LDB
(Government Educational Directives) and Its Legislating Process*

Haroldo de Resende*

RESUMO

Trata-se de uma discussão sobre as concepções de professor e de aluno presentes no processo legiferante da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para tanto, toma-se como objetos de análise o projeto de lei oriundo da Câmara dos Deputados (1258-C/88); o substitutivo apresentado pelo Senado Federal (67/92); e o texto de lei finalmente aprovado nas duas casas legislativas (Lei n. 9.394/96). Aponta-se a pertinência de perscrutar o engendramento de idéias, conceitos e valores acerca dos sujeitos da educação no imaginário social. Nesse sentido, considera-se o pensamento do legislador como materialidade histórica, representativa de modos de se pensar a educação em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito ao aluno e ao professor, referindo-se sobretudo às proposições para a formação docente. Por fim, indica-se que as concepções que permeiam os textos legiferantes não se dissipam com a aprovação do texto final, mas acabam se amalgamando nas concepções deste nas práticas educacionais reais.

Palavras-chave: concepção de professor; concepção de aluno; legislação educacional; política educacional; imaginário social.

ABSTRACT

One important discussion is the conceptions of the professor and the student presented in the legislature process in the actual Directions and bases of nacional education. In this way, it's necessary to take a look in the objects of analyses of the law project that proceeding of the commun law (1258 – c/88); the substitutive presented in the federal Senate (67/ 92); and the law text finally aproved in the two instances (law n. 9394/96) . demonstrate the pertinance of scrutinize the development of the ideas, concepts and values about the educational persons in the social imagination. In this way, its necessary to considerate the legislator thinking as historic materalism, that represent the manner to think the education in our society, specially in the topic about the student and the teacher, refering above all the propositions for the formation of this. In the end, indicate the conceptions around the legislature texts that not dissipate with the aprovement of the final text, in the other hand they walk on to fortify this in conceptions into the real educational pratices.

Keywords: meaning of Professor, meaning of student, educational law, social imagination.

* Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP, professor da Universidade Federal de Uberlândia.

Introdução

O processo de tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi caracterizado por intensas lutas político-ideológicas, cujos representantes tomaram posições e as demarcaram por concepções que foram materializadas na apresentação de propostas, emendas, substitutivos, que redundaram em distintos projetos.

Este artigo se propõe a examinar os projetos de lei mais representativos desse processo, quais sejam, aquele oriundo da Câmara dos Deputados (1258-C/88), que representava a sociedade civil e aquele interposto pelo Senado Federal (67/92), representando o Poder Executivo, como também o texto final aprovado. Busca-se perscrutar as concepções tanto de professor, como de aluno que atravessam essas diferentes proposições legislativas, matizando-as no imaginário social.

Os destinatários de uma lei educacional, em última instância, são o professor e o aluno, agentes por excelência do processo de ensino-aprendizagem. O acontecimento real da lei se efetiva na vivência em que estão envolvidos o professor e o aluno. No entanto não se limita à implementação pura e simples da lei, mas também abrange dimensões imagéticas que extrapolam as prescrições e implementação do texto aprovado.

Um dos fatores político-filosóficos que condicionam a ação educativa se consubstancia justamente na forma de se conceber o professor e o aluno, não só no texto final de uma lei e em sua respectiva implementação, mas também em todo o processo legiferante. Na materialidade dos textos que configuram esse processo compõe-se a tela da qual emanam sentidos, significações, representações, na perspectiva imaginária imagens que formam e conformam esses atores educacionais.

As idéias, projeções, valores, suposições, proposições sobre a figura do professor e do aluno que transitaram em forma de textos, emendas, substitutivos, mostram, em certo sentido, a concepção que se tem de educação no país e, de modo especial, no que é específico deste artigo, as concepções de professor e de aluno.

Um exame dos projetos de lei que concorreram para a edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do próprio texto aprovado, pode mostrar esse panorama, permitindo compreender como a educação se processa na sociedade brasileira, especialmente no que se refere à forma de se conceber tanto o professor como o aluno, visto que essa forma de concebê-los, as expectativas que se têm sobre eles, as projeções – que se materializaram nos textos legiferantes – acabam se presentificando nas práticas sócio-educativas, funcionando como matrizes de significância na efetividade histórico-cultural da educação.

Daí a importância de se verificar, de modo sistemático o tratamento dispensado ao professor e ao aluno no processo de tramitação da Lei n. 9.394/96, a atual lei da educação, no intuito de perscrutar os valores e idéias que sustentam a concepção de professor e de aluno em nossa sociedade, considerando o pensamento do legislador, materializado na textualidade da lei e das propostas de lei como documentos representativos dessa concepção.

O Projeto de Lei n. 1258-C/88

O projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, embora tenha sofrido alterações em relação ao projeto exaustivamente trabalhado pela Comissão de Educação da Câmara, resultando no substitutivo Jorge Hage, tem sua importância como registro histórico das lutas ideologicamente travadas durante o processo de construção da nova LDB.

Na verdade, trata-se do resultado possível da “conciliação aberta”, instaurada nas negociações no âmbito da Câmara e no diálogo com a sociedade civil organizada. É o resultado-síntese daquele difícil processo. Conseqüentemente, traz as marcas das contradições que espelham a realidade.

Contudo, pretendeu ser inovador, no sentido em que buscou consagrar uma visão de sociedade e da relação desta com a educação, com vistas a romper com os paradigmas funcionalistas e liberais que historicamente dominaram a cena educacional brasileira.

“O projeto de LDB da Câmara cumpriu um papel fundamental, ao demonstrar a real possibilidade de, através dos processos representativos da democracia, produzir-se uma lei que compreendia, apreendia

e oferecia respostas às contradições que se manifestam no contexto social e, ao mesmo tempo, impedem e impulsionam a transformação social” (Aguíar e Martins, 1998, p. 45).

O projeto de lei aprovado na Câmara constitui-se num importante referencial de análise, representativo de todo o processo de discussão que se encerrou nesta fase de tramitação e, no qual uma polifonia de vozes esteve presente.

O professor no Projeto de Lei n. 1258-C/88

Um dos princípios a serem observados na ministração da educação, preconizado pelo projeto em epígrafe, diz respeito exatamente à valorização do profissional da educação que se respalda numa qualidade política, ao ponto de contribuir com a transformação da ordem social existente.

Assim, a formação do professor obedeceria uma base comum nacional, de modo que, para atuação na educação básica o profissional deveria ter formação universitária em cursos de licenciatura com graduação plena, enquanto que para atuação profissional na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o professor deveria ter como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A preparação pedagógica para disciplinas de habilitação profissional no nível médio deveria ser realizada em cursos de complementação de estudos, no nível superior, obedecendo as diretrizes gerais e normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Uma das preconizações estabelecidas pelo PL 1258-C/88 foi a promoção da continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, pelos sistemas de ensino, em suas respectivas jurisdições, de modo a assegurar em seus planos e orçamentos os recursos e condições materiais e institucionais, vinculando essa atualização ao plano de carreira docente.

Nesse sentido, a política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluiria formas regulares de especialização e atualização, bem como recursos aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer dos casos, atividades em sala de aula e avaliações periódicas.

Seria promovido pelos sistemas de ensino (União, Estados e Municípios) a valorização do professor – efetivando o princípio acima referido – de maneira a garantir-lhe condições dignas e adequadas de trabalho, assim como remuneração condizente à sua responsabilidade profissional, nível de formação e plano de carreira que assegurasse: ingresso exclusivamente por concurso; piso salarial; regime jurídico único; progressão salarial por tempo de serviço; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim; qualificação dos professores leigos em cursos regulares; adicional para aula noturna; adicional para regiões de difícil acesso; férias anuais de 45 (quarenta e cinco) dias; regime de trabalho de, no mínimo 20 (vinte) horas semanais, preferencialmente 40 (quarenta) horas com incentivo para dedicação exclusiva; e, tempo destinado para atividades extra-classe.

A profissionalização docente assumiu, no projeto n° 1258-C/88, um entendimento que envolve dois aspectos: de um lado, o preparo para o magistério e, de outro, a atuação docente. Ou seja, os dois pólos que consubstanciam o profissionalismo no magistério, sendo que a formação/preparação habilita, por assim dizer, para o exercício da prática docente.

Um expediente que ficou patente no projeto é a questão da atualização profissional, da formação continuada, não se limitando à formação inicial, implicando na constante formação do professor e, ao mesmo tempo, a chamada de responsabilidade do sistema de ensino para tanto.

O processo de profissionalização, portanto, e justamente por ser um processo, teria como característica uma solução de continuidade, de formação em serviço, de aperfeiçoamento. O trabalho docente teria nessa característica sua fonte de revigoração, ou seja, o aprimoramento propiciado pela constante formação, como componente integrante da carreira e inerente à profissão.

Os componentes do processo de profissionalismo, para Brzezinski, “*não podem constituir-se de etapas hierarquizadas, possuem um eixo norteador, que é o estatuto social e econômico dos profissionais*” (Brzezinski, 1997, p. 148).

Em face desse estatuto dos profissionais docentes, pode-se dizer que o projeto em questão expressou a identidade do professor como algo que não é estático, pronto, definido, acabado, mas uma

identidade em construção, um processo que se faz e se perpetua num *continuum*, na busca constante de aprimoramento da prática docente. O que se coaduna com a idéia de que

“A identidade do professor implica uma formação permanente, mediada pelas complexas condições políticas, econômicas, sociais, científicas, institucionais, profissionais e pela própria individualidade, do homem/professor, num tempo e espaço determinados historicamente” (Lacerda, 1996, p. 233)

Os fundamentos que forneceram base e sustentação para a formação de professores para atuação profissional no projeto 1258-C/88 são aqueles que se vinculam à ética e à valorização do magistério no tocante à proposição de viabilidade da melhoria da qualificação dos professores e organização dos planos de carreira segundo a qualificação profissional. São fundamentos que consubstanciam a transformação educacional no que é específico ao profissional do magistério.

Nesse sentido, o projeto atribuiu à formação e à carreira docentes a dimensão necessária para o favorecimento do profissionalismo do educador, como um profissional que atuaria num campo específico com um quadro delineado de atuação, que em última análise configuraria a própria expressão da valorização social, profissional, cultural e econômica da categoria.

Essa valorização encontraria respaldo jurídico-legal no projeto da Câmara, especialmente no art. 93, I-XII, visto que este artigo apresenta todas as condições da vida profissional docente, do ingresso até o tempo destinado às atividades extra-classe, passando por todos os aspectos que envolvem a prática docente, no tocante à formação e à carreira.

Diante dessas considerações pode-se depreender que a concepção de professor que foi delineada no projeto da Câmara e acabou sendo incorporada no texto apresentado por esta Casa Legislativa ao Senado, é uma concepção que se coaduna com uma concepção de educação progressista, transformadora.

Trata-se de uma concepção que se identifica com a mudança das relações sociais que reverte a ordem educacional estabelecida, na qual verifica-se tipos diferenciados de educação para parcelas diferenciadas da população.

Foi uma elaboração que assumiu uma postura, segundo a qual se percebe o homem, o professor, como sujeito histórico, envolvido em condições de vida determinadas por estruturas historicamente construídas e que, por isso mesmo, não são dadas, definitivamente acabadas, mas são possíveis de modificação, sobretudo através de intervenções nos veículos e mecanismos que operam na/para a legitimação do que está posto, dentre os quais a educação.

Assim, concebeu-se o professor como agente capaz de proporcionar

“o real acesso ao saber como instrumento de afirmação do homem na sociedade, como membro de uma classe social que se encontra envolvida num processo dinâmico da construção, reconstrução e transformação social” (Aguilar e Martins, 1998, p. 45).

O aluno no Projeto de Lei n. 1258-C/88

Assentado no entendimento da educação enquanto instrumento da sociedade para promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, o projeto de lei nº 1258-C/88 estabelecia os fins a serem alcançados pela sua prática efetiva.

Tais fins dizem respeito ao pleno desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano; à formação do cidadão capaz de compreender criticamente a realidade social, à consciência de seus direitos e obrigações, ao desenvolvimento valores éticos e ao aprendizado da participação; à preparação do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e ao desporto; ao preparo do cidadão para a efetiva participação política.

Enquanto direito fundamental de todos, indiscriminadamente, a educação é considerada no projeto em questão, como um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade.

Nesse sentido, caberia ao poder público assegurar a todos o direito à educação escolar¹, em igualdade de condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, onde e quando necessárias. Ao mesmo tempo, o Estado deveria promover e estimular, em colaboração com a família e a sociedade, a educação extra-escolar, por diversos processos educativos que fossem disponíveis.

Dentre os princípios sobre os quais a efetividade da educação deveria se assentar destacam-se a igualdade de condições de acesso, permanência e continuidade no processo educativo, sob a tutela e garantia do Estado e a vinculação entre a educação escolarizada, o trabalho e as práticas sociais.

No tocante à educação infantil buscar-se-ia, segundo o projeto, proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, no sentido de complementar as ações familiares, bem como promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência social.

Com relação ao ensino fundamental, este deveria fazer com que o aluno dominasse progressivamente a leitura, a escrita e o cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução de problemas humanos, como também acessasse os conhecimentos sistematicamente. Do mesmo modo este nível de ensino deveria proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, tendo em vista a participação consciente no meio social.

No que dizia respeito ao ensino médio, apresentava-se a preconização de que, aprofundando e consolidando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, deveria preparar o aluno para continuar aprendendo, de maneira que fosse capaz de adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promovesse o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; possibilitasse a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática; e, promovesse o preparo do aluno para exercitar profissões técnicas de acordo com normas do Sistema Estadual de Ensino.

A educação superior preconizava, por sua vez, o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano; a capacitação para o exercício de uma profissão; e, o preparo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber.

Vê-se, pois que o processo escolar desde a educação infantil até a universitária visava, segundo o projeto de lei em exame, o desenvolvimento do educando, enquanto cidadão, assegurando-lhe uma formação que proporcionasse a participação na vida social de modo efetivo, de acordo com suas possibilidades etárias.

Assim, a ênfase que se propugnou para o processo de escolarização do aluno foi a de um sujeito crítico, participativo, reflexivo. Ou seja, o aluno considerado como um cidadão no exercício de um direito seu. A educação, teria nesse exercício a possibilidade de ampliar e lapidar cada vez mais a noção de cidadania.

Nesse sentido, a educação constituir-se-ia numa verdadeira instrumentalização do aluno para reflexivamente fazer a leitura do mundo à sua volta e de modo consciente criticar esse mundo e contribuir com sua transformação, através da participação ativa.

Desse modo a concepção de aluno que permeou o texto do projeto de lei da Câmara é uma concepção mediatizada na própria noção de sujeito sócio-histórico, de sujeito cognoscente, aquele aluno/ sujeito autônomo, agente de seu processo histórico e com papel político a desempenhar no quadro social.

Trata-se de um sujeito, de um aluno que pudesse ativamente compreender o mundo que o cerca, buscando resolver as questões provocadas ou postas por este mundo. É um aluno que aprende com base em suas próprias ações sobre os objetos sociais, construindo as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que dá organização ao seu mundo.

¹ A educação escolar no projeto de lei 1258-C/88 apresentava a seguinte organização: a educação básica compreendendo a educação infantil (06 anos); o ensino fundamental, obrigatório a partir dos 7 anos e facultativo a partir dos 6 anos, com duração de 8 anos, dividido em duas etapas, a primeira com duração de cinco anos e a Segunda de 3 anos; o ensino médio com duração mínima de três anos; e, a educação superior com duração variável de acordo com a especificidade de cada curso.

O Projeto de Lei n. 67/92

Enquanto prosseguia a tramitação do projeto da Câmara, já em sua fase final, com ampla participação nos processos de discussão, o Senador Darcy Ribeiro, com respaldo do Ministério da Educação apresenta no Senado um projeto de sua autoria.

Tal projeto apresentado de forma inusitada e intempestiva indicou a opção do Poder Executivo em desprezar a proposta de lei em andamento na Câmara, esperando-se que fosse rápida sua tramitação no Senado e conseqüente envio à Câmara, atropelando, assim o substitutivo da Câmara. Mas isso não ocorreu em função do *impeachment* do então Presidente Collor e da demissão do Ministro Goldemberg.

O projeto de lei nº 67/92 se caracterizou por ser bastante sucinto, era uma proposição “enxuta”, sem detalhes ou minúcias, o que, segundo o Senador Darcy Ribeiro não deveria ser objeto de uma LDB, devendo apenas apresentar as linhas gerais. Ao mesmo tempo, traz no seu bojo contradições no que se refere à sua proposição propriamente dita e os motivos que expõe para apresentá-lo.

“Em verdade, o projeto, a par da contradição entre a visão que apresenta da educação brasileira e as medidas que quer instituir, incorpora, como peça legislativa, dispositivos heterogêneos de difícil conciliação e arranjados de forma apressada albergando simplificações inaceitáveis no estágio hoje atingido pela organização do campo pedagógico do país” (Saviani, 1997, p. 199).

O professor no Projeto de Lei n. 67/92

Encampando como um dos fins e um dos princípios da educação nacional, o projeto nº 67/92 propugnava a valorização dos profissionais do ensino, a garantir planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para profissionais de instituições federais.

O projeto traz a preconização dos “institutos superiores”, instituições de nível superior que ofereceriam formação em tempo integral, fazendo parte ou não de universidades e federações de escolas superiores. Nestes institutos é que deveria se dar, preferentemente, a formação de docentes para atuação no ensino fundamental e médio.

Esses institutos superiores de educação manteriam o “curso normal superior” para a formação de professores para o ensino infantil, fundamental e médio; programas de formação em serviço; programas de educação continuada para docentes dos diversos níveis; e “centros de demonstração” com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, no sentido de assegurar pesquisa e formação continuada na prática pedagógica.

Os sistemas de ensino e as instituições formadoras teriam a faculdade de “parcelar” seus programas de formação e aperfeiçoamento, de maneira que fossem intercalados ciclos de instrução teórica e de “treinamento” em serviço, aproveitando inclusive os intervalos entre os períodos letivos regulares.

Seria exigida formação preferencial em nível superior para atuação em nível pré-escolar, fundamental e médio, regular ou especial. De maneira que nas regiões onde houvesse a impossibilidade dessa formação, seria admitida a formação em escolas normais.

A preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), com formação didático-pedagógica, capacitando para o uso de modernas tecnologias de ensino. Ficaria assegurado o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber.

Seria facultado aos sistemas de ensino e às universidades a promoção de experiências alternativas com diferentes modelos de estrutura e organização curricular e administrativa no intuito de formar profissionais de educação, desde que fosse aprovado o projeto e acompanhado pelo órgão normativo do sistema de ensino.

Pode-se, então, verificar pelas preconizações encampadas pelo projeto do Senado, que a figura do professor é concebida de modo inconsistente, de uma maneira esfacelada, pela própria instituição dos institutos superiores de educação, desconsiderando o *status* profissional do profissional docente.

A pedra angular do projeto, no que tange à formação docente, era justamente a criação dos

institutos superiores de educação que, na realidade, bania do âmbito universitário a preparação de docentes para a educação básica, a formação de nível superior para a docência e os programas de formação continuada para profissionais dos níveis diversos.

Tais institutos mesmo se fossem instituídos com sólidas propostas político-pedagógicas, teriam sua consubstanciação efetivada extra-academicamente, perdendo-se, então a proficuidade dos debates e discussões teóricas que se travam mediante o diálogo estabelecido entre os conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária.

Desse modo a proposição dos institutos traz em sua insígnia apenas a constituição de instituições de ensino, reprodutoras de saber, provocando ou acirrando o divórcio entre o ensino, as atividades de pesquisa e as práticas sócio-culturais.

Assim, a concepção de professor que atravessa a proposição de lei nascida no Senado é uma concepção fragmentária, minimalista, reduzida a uma espécie de semiprofissionalização. Ou seja, o que importaria era apenas uma formação/capacitação aligeirada, sem se remeter a um projeto mais amplo de sociedade, ficando no campo restrito da formação pela formação, da capacitação pela capacitação, sem levar em conta os processos sócio-culturais e político-econômicos nos quais o professor e a educação se encontram.

Portanto, a identidade do profissional da educação que se expressa no projeto em questão é uma identidade esfacelada, fragmentária, a-histórica, uma identidade que se verifica no fazer pedagógico sem comprometimento com os resultados dessa prática, vista de modo descontextualizado.

E, nesse sentido, os fundamentos que embasavam essa concepção de formação de professores para atuação na educação escolar encontram respaldo apenas na pergunta “o quê?” (formação/capacitação profissional), sem levar em conta “o por quê?” (fins político-pedagógicos), o “como?” (o modo de efetivação da formação/capacitação) e o “para quem?” (destinatários da proposta).

O favorecimento do profissionalismo dos professores, mediado pela formação e carreira, ficava assim comprometido, uma vez que a dimensão dessa formação e carreira se limitava em si mesma, sem dimensionar para o contexto amplo da sociedade e da educação, de modo específico.

O professor era, assim concebido como um operário-padrão, que deveria cumprir atividades pré-determinadas e repetitivas sem refletir sobre esta atividade no contexto que o engendra. Assim, fica patente que se deve verificar é o espírito geral do projeto nas suas articulações e o que delinea nas formas de concretização de suas preconizações.

O aluno no Projeto de Lei n. 67/92

Inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a educação, no projeto nº 67/92, visava ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, na sua preparação para o exercício da cidadania como também a sua qualificação para o trabalho.

Como princípio para a efetivação da educação escolar² um dos pilares dizia respeito à implantação progressiva da igualdade de condições para o acesso e permanência na educação escolar, ao lado da liberdade de aprender e da gratuidade dos cursos na rede pública dos estabelecimentos oficiais.

A educação infantil, na proposição do projeto 67/92, visaria ao desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade.

No que diz respeito ao ensino fundamental, a formação básica do cidadão se daria mediante o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”. Para isso, deveria ser assegurado o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do meio ambiente, do sistema político e social e de tecnologia que sustenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem com vistas à futura aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de valores e atitudes; e, por fim, o fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade humana e de tolerância em que a vida social se assenta. O ensino fundamental seria ministrado progressivamente em tempo integral.

² A educação escolar compreenderia, segundo o projeto, a educação infantil (até 6 anos); o ensino fundamental, com duração de 5 (cinco) anos; o ensino médio, subdividido no ginásio, com duração de 5 (cinco), e no curso preparatório para o ensino superior, com duração de 1 (um) ou 2 (dois) anos, conforme exigência do curso superior; e, o curso superior, com duração variável de acordo com requisitos de cada curso especificamente.

Já o ensino médio, tendo em vista a formação cultural geral e profissional, visaria consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, buscando o aprimoramento do educando como pessoa humana e a preparação para o trabalho e a cidadania, sendo que, nos cursos preparatórios para o ensino superior, seria feito o aprofundamento dos estudos gerais necessários ao ensino de graduação.

O ensino superior por sua vez teria por finalidade a promoção do domínio e o cultivo das ciências, letras e artes, a formação humana e profissional, a difusão da cultura e a contribuição para a solução de problemas nacionais e regionais.

Depreende-se que a concepção de aluno assentada na proposição de lei do Senado é uma concepção que, não podendo ser de outra forma, coaduna-se com a concepção de professor do referido projeto. Ora, o aluno é visto de uma maneira reduzida e minimalista, tendendo a ser ajustado numa forma igualmente reduzida de educação, segundo a tendência que vinha sendo imprimida nos sistemas escolares em face do estágio do desenvolvimento capitalista.

Embora se utilize de algumas frases de efeito e jargões pedagógicos, o projeto nessa tendência conservadora, mostra-se ainda rançoso, inspirando-se ou pelo menos identificando-se com estruturas arcaicas já ficadas no limbo da história da educação brasileira, sem levar em consideração o patamar atingido pela organização na área educacional do país.

Há, na proposta de lei, o rebaixamento da obrigatoriedade legal relativa ao ensino fundamental. O ensino médio é empobrecido, reduzindo-se a cinco anos de ginásio e um ou dois anos de curso preparatório conforme o caso. Há, ainda, o restabelecimento dos antigos cursos e exames de madureza I e II. Assim, as preconizações eram no sentido da manutenção da ordem educacional, por um lado; e, por outro, ao promover ajustamentos e adequações ao sistema político-econômico, poderia agravar ainda mais a situação educacional.

Daí decorre que, se se contextualiza o texto, suas propugnações de desenvolvimento pleno do aluno e formação para a cidadania caem no fosso existente entre a realidade e a prescrição normativa.

Em síntese, o aluno concebido no projeto nº 67/92, é um aluno que participa passivamente do processo histórico no qual se insere, ajustando-se e adaptando-se às tendências e perspectivas de manutenção do *modus vivendi*. É um aluno que não inquirir sobre o mundo ao seu redor e sobre as forças que movem esse mundo.

E, nesse sentido, sua participação na construção social vincula-se muito mais a processos de adequação e subordinação do que uma participação efetiva, ativa, reflexiva e respaldada na formação de cidadania.

O texto final da LDB

O texto final da LDB, que atualmente se encontra em vigor, acabou por incorporar dispositivos tanto do projeto oriundo da Câmara como daquele elaborado no Senado. É a lei que instaurou uma nova realidade, em termos jurídico-normativos, a partir de 1996, na cena educacional brasileira, com a qual a sociedade brasileira se depara hoje.

É verdade que a nova LDB não se configurou, afinal na lei almejada por cada um dos grupos sociais que participaram de sua elaboração. Na realidade, ela representa uma síntese dos embates políticos, dos jogos de força, das pressões e reivindicações que, ao longo dos oito anos de sua tramitação buscaram firmar posição.

Assim, a LDB, que passou a gerir a educação a partir de dezembro de 1996, apresenta traços e marcas que cada um dos segmentos sociais envolvidos conseguiu afirmar no processo de sua elaboração.

A lei máxima da educação, além de ser a referência jurídico-legal da educação brasileira contemporânea é também uma referência conceitual do tema da educação, justamente por ter consagrado em seu texto concepções que norteiam e fundamentam as diretrizes educacionais do país, dando respaldo a um projeto político-social.

O professor no texto final da LDB

Fundando-se nos princípios da liberdade de aprender, na valorização do profissional da educação

escolar e no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a nova LDB prescreve que, de maneira a atender às finalidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando-se as características de cada fase do desenvolvimento do aluno, a formação do profissional da educação deve ter como fundamento, de um lado, a associação entre teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço e, de outro, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para atuação na educação básica a formação do professor deve ser feita em nível superior nos cursos de licenciatura de duração plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como formação mínima, o curso Normal, oferecido em nível médio, para docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Os institutos superiores de educação – preconização do projeto do Senado mantida no texto da LDB – devem manter: a) cursos formadores de profissionais para atuação na educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; b) programas destinados à formação pedagógica para portadores de diplomas do curso superior que queiram trabalhar na educação básica; e, c) programas de educação continuada para profissionais da educação dos vários níveis.

Para o exercício do magistério no ensino superior a preparação será feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A exigência de título acadêmico poderá ser suprida por notório saber, desde que reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim.

A valorização dos profissionais da educação será promovida pelos sistemas de ensino, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público, as seguintes premissas: a) ingresso exclusivamente por concurso público; b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com afastamento remunerado para tal fim; c) piso salarial; d) progressão baseada em titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; e) período para estudo, planejamento e avaliação, dentro da carga horária de trabalho; e, f) condições adequadas de trabalho.

Como incumbência dos professores a lei estabelece a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, como também a elaboração e cumprimento do plano de trabalho de acordo com tal proposta; o zelo pela aprendizagem dos alunos, bem como a criação de estratégias para recuperação de alunos com menor rendimento. O docente, além de participar integralmente dos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, deve ministrar os dias e horas-aula estabelecidos, sendo também sua função colaborar com atividades de articulação da escola com a família e a comunidade.

Nas disposições transitórias instituiu-se a Década da Educação, iniciando um ano a partir da publicação da lei, sendo que, prescreve-se que até o fim dessa década só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O texto final da LDB, no que tange à figura do professor traz recuos mas também avanços que vão matizar a concepção de professor presente na lei e mais que isso, no cumprimento dessa lei. Desse modo, uma vez cumprida a lei, ao pé da letra, tem-se não só a idéia de um tipo de professor, mas tem-se o próprio professor, enquanto profissional atuando na realidade educacional.

Um dos avanços preconizados pela lei é a associação entre teorias e práticas, como um dos fundamentos da formação profissional. Ora, esta associação é condição *sine qua non* para as atividades de docência, especialmente quando se entende que toda prática se fundamenta na teoria e que a teoria, por sua vez, emana das práticas experienciadas.

Um outro aspecto que denota um significativo avanço é o dispositivo que estabelece o direito dos profissionais à educação continuada com licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento. Quer dizer, a capacitação em serviço, a formação continuada, constitui um instrumento indispensável no desempenho das atividades docentes. A preparação do professor está diretamente relacionada com sua formação continuada, visto que o aprimoramento é contínuo e a formação deve ser permanente.

Nessa perspectiva, deve-se destacar também a eliminação da progressão funcional por tempo de serviço, instaurando a obrigatoriedade da progressão baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho.

A lei estabelece um novo patamar de qualificação docente no país, a formação mínima exigida é a de nível superior, o que acaba por decretar, de uma forma indireta, o fim das licenciaturas curtas. A

formação em nível médio, no curso Normal, admitida para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, no entanto, só deixaria de ser habilitação para ingresso no magistério público no fim da década da educação, no ano de 2007.

Essa é uma questão controversa, visto que por um lado as pesquisas mais avançadas sobre o desenvolvimento infantil apontam, pela complexidade inerente a essa fase da vida, a necessidade de professores cada vez melhor preparados, com formação mais aprofundada no sentido de responder à complexidade referida. Assim, trata-se de um problema, cuja solução não pode ser protelada, adiada por dez anos. Correndo-se o risco de se converter, tal adiamento em permanência, provocando um vício no sistema de ensino.

Por outro lado, tendo em vista as disparidades de desenvolvimento sócio-econômico-cultural das diferentes regiões do país é razoável e prudente o tempo estipulado e a prescrição para a formação gradual e a elevação progressiva do nível de formação docente. Contudo é um ponto em que a lei avança.

Um aspecto problemático e que pode dar margem a interpretações enviesadas e reducionistas é a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como possibilidade de habilitação do professor. Ou seja, pode-se correr o risco de barganhar a base teórica, fundamental na formação docente, por experiências adquiridas em instituições de ensino ou até em outras experiências, que não docentes, o que inclusive vai de encontro ao fundamento da associação teoria-prática.

O ponto que talvez tenha suscitado maior polêmica, na questão da formação docente é o referente aos Institutos Superiores de Educação, que têm sua gênese no Projeto nº 67/92. É facultado a tais institutos a manutenção de cursos formadores de profissionais para a educação básica, incluindo-se o curso normal superior; programas de formação pedagógica para graduados e de educação continuada.

Um novo espaço oficializado de formação de professores da educação básica é criado legalmente e a tarefa de formação profissional docente é atribuída (também) a esses institutos, o que até então, se restringia às universidades, instituições de ensino superior e escolas normais. Não se menciona na lei nenhuma vinculação possível dos institutos às universidades.

A questão básica que se colocava sobre esses institutos era justamente se teriam condições de se constituir como uma instância de produção de conhecimento que, de fato seja capaz de potencializar uma formação competente, reflexiva e comprometida com a causa sócio-educacional, ou se, contrariamente serão simplesmente um espaço de repetitiva reprodução, um mero arremedo de formação, servindo apenas para o credenciamento formal de habilitação.

Uma atribuição dos institutos, que traz outros desdobramentos, é a manutenção de programas de formação pedagógica para aqueles que tenham formação superior e queiram dedicar-se à educação básica, o que significa a abertura do campo profissional para profissionais de quaisquer outras áreas, incorrendo numa formação aligeirada e descaracterizadora do perfil do profissional docente.

A especificidade da carreira do profissional docente – considerando a fundamental importância do estabelecimento de um arcabouço jurídico para o exercício da profissão, que em última análise poderia ser adotado como parâmetro de plano de carreira ou estatuto profissional – não ficou contemplada na lei, permanecendo na concisão do texto, apenas alguns pontos óbvios.

Diante dessas considerações é plausível afirmar que o texto final da LDB não abrigou critérios que possam delinear uma concepção de professor coesa, íntegra e que responda, enquanto tal, à profissionalização e valorização docentes na composição dessa concepção.

O que se verifica na lei é a expressão de uma identidade docente quebradiça, vulnerável, sem consistência profissional e sem embasamento jurídico. É uma identidade que se compõe ao léu, sem um estatuto profissional que lhe dê garantia, é uma identidade fragmentária, construída ao sabor dos desmandos institucionais e políticos.

Os fundamentos que embasam a formação dos docentes para a atuação na educação não têm solidez, caracterizam-se por sua ligeireza, sem haver preocupação com os resultados, com a produção da formação, vinculam-se a um pragmatismo que explica por si as ações.

Em hipótese nenhuma a lei atribui à formação e à carreira a dimensão necessária para o favorecimento do profissionalismo dos professores, haja vista suas determinações sem fundamentos consistentes e que, praticamente, impedem a construção identitária do professor, limitando-o ao pragmatismo escolar sem remeter a sua ação pedagógica ao âmbito da sociedade ampliada.

A concepção de professor que mediatiza a lei, portanto, é a de um semiprofissional, que deve desempenhar tarefas previamente determinadas, inclusive capacitar-se continuamente, mas sem remeter essa capacitação a um processo reflexivo, como parte de um plano de carreira. É uma concepção que não considera os elementos formativos do professor indo além da competência técnica pura e simples.

O aluno no texto final da LDB

Embasada nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, de liberdade de aprender e da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a lei emoldura a finalidade da educação escolar³ para o aluno, qual seja, o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho.

A educação básica, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, objetiva desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como também proporcionar-lhe meios que possibilitem progredir no trabalho e em etapas posteriores do ensino.

No que tange especificamente à educação infantil, sua finalidade é desenvolver integralmente a criança até os seis anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, visando complementar a ação da família e da comunidade.

Já o ensino fundamental, visa a formação básica do cidadão, de maneira a proporcionar-lhe o desenvolvimento da capacidade de aprender, contando com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, visando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de valores e atitudes; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sobre os quais a sociedade se fundamenta; e, por fim o fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade e de tolerância em que a sociedade se fundamenta.

Visando consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na modalidade de ensino anterior e possibilitando a continuidade na educação escolar, o ensino médio tem como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, com capacidade de adaptação flexível a novas condições de ocupação ou posteriores aperfeiçoamentos. Neste ramo de ensino, a lei apregoa também o aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico como também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-se, então, teoria e prática.

Em relação à educação superior, a lei traça como formação para o aluno o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando profissionais aptos para inserção em diferentes setores e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A concepção de aluno que fica plasmada na lei, em seu espírito, e não simplesmente na proclamação redacional, é uma concepção que obviamente não se aparta da concepção de professor. Ora, não se pode pensar, por exemplo, num aluno crítico, reflexivo, participativo, tendo como referência um professor de formação inconsistente, de identidade fragmentária. Assim, ao se falar de concepção de aluno subjacente à nova LDB, deve-se necessariamente remetê-la ao que se concebeu como professor.

Sendo assim, depreende-se que, mesmo com toda a retórica da lei na formação do aluno, a sua figura é, na verdade, um amontoado de fragmentos, sua identidade é esfacelada e sem um perfil definido de educando, mesmo porque o profissional que irá formar esse aluno é aquele cuja identidade docente não encontra firmeza na concepção da lei.

Assim, o aluno, enquanto agente do processo histórico de construção da sociedade é alijado na concepção da lei, visto que sua participação se restringe à adaptação nos e para os processos de perpetuação da sociedade na forma como ela se encontra.

Nesse sentido, pode-se inclusive ir um pouco mais longe, considerando neste caso a própria letra da lei na prescrição condizente à formação universitária, única modalidade de ensino na qual se menciona a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, o que é de se questionar, visto que é uma

³ A lei estabelece a composição da educação escolar da seguinte forma: educação infantil (0 a 6 anos); ensino fundamental com duração mínima de oito anos; ensino médio, com duração mínima de três anos; e, ensino superior.

minorias que, no sistema educacional brasileiro, chega a cursar o nível superior. E os alunos de outros níveis, não participam do desenvolvimento social?

Nota-se, pois, que o aluno é concebido na nova LDB de uma forma estreita, sem mesmo considerar as mudanças de paradigmas e de suporte material do mundo contemporâneo, de modo a incorporar tais mudanças no modo de enxergar o aluno, pois trata-se de um outro perfil de homem para um outro tempo sócio-histórico, mas, no entanto, perdura ainda aquele modelo que prima pela formação de valores e atitudes que levam à obediência, à passividade e à subordinação, no que acaba se reduzindo o preparo para o exercício da cidadania.

Enfim, o que fica patenteado é um aluno, ou para estabelecer uma combinação semântica, um “neosaluno” formado por um “neoprofessor” – mas ambos carregando todo o ranço das velhas e arcaicas formas de viver – para servir e referendar, cumprindo seu papel no quadro social estabelecido.

Professor e aluno: significações e práticas

Evidentemente, o panorama das concepções de professor e de aluno acima delineado não se apresenta na realidade sócio-educacional brasileira de forma linear e justaposta. Na complexidade das relações a transposição ou efetividade dessas concepções se cruzam, se entrecruzam, se sobrepõem e se põem numa relação de forças no jogo social, instaurando uma noção de naturalidade nas contradições e diferenciais que permeiam não só as práticas pedagógicas, mas também estas práticas no compósito social.

Essa naturalização constitui-se, no trânsito, na veiculação de representações que vão informar e conformar as práticas sócio-educacionais, configurando as ações e materializações dessas concepções na instauração do real. Trata-se do imaginário social.

O imaginário social se configura na circulação de informações, conceitos e valores na dinâmica da vida social. São representações simbólicas do real, reflexo de práticas sociais. Sentidos produzidos que transitam na sociedade, permitindo a cristalização de conceitos, a interiorização de valores. Enfim, são sistemas que se instituem e nos quais se processam a simbolização da realidade, que vai dar suporte e estabelecer uma certa coesão na conduta coletiva, legitimando práticas e ordens sociais.

“Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, o grupo hegemônico inventa complexos e variados dispositivos de proteção. Isso vai desde produções legais, coercitivas, às formas sofisticadas de opiniões” (Ferreira e Eizirik, 1994, p. 7)

A invenção de tais complexos e dispositivos desencadeia a instituição de uma teia na qual se emaranham sentidos, enveredando significados na trama coletiva das fantasias, crenças, desejos, vontades, necessidades, interesses, sonhos, interpretações, expectativas e experiências; enfim, concepções. Essa teia de concepções vai balizar o comportamento social, as relações educacionais, à medida que há apropriação, introjeção pelos agentes sociais de conceitos, valores e normas, como um conjunto sistemático de mandamentos, que funciona como “*códigos coletivos*”, no dizer de Ferreira e Eizirik (1994).

Pode-se dizer que o imaginário social opera tanto no campo do real como no do imaginário, propriamente dito. Há a junção dos dois, o estabelecimento relacional de suas dimensões. Ou seja, o conjunto sistemático de mandamentos coletivos ou “*códigos*” exprime tanto as necessidades e possibilidades objetivas, como fantasias e desejos inerentes e ao mesmo tempo decorrentes dessas necessidades e proclamações de possibilidades objetivas, havendo, portanto, dimensão dupla: real e imaginária.

Neste trabalho, elegeu-se para exame, as concepções de professor e de aluno matizadas no quadro legiferante da atual LDB, como uma produção ao mesmo tempo que real, também simbólica, representativa da maneira de perceber tais figuras na educação brasileira. Buscando, assim, apreender na teia de sentidos e significações presentes nesse imaginário, o que se concebe sobre esses agentes educacionais, no intuito de adentrar na dimensão retórica das palavras do discurso legiferante e legal, possibilitando o mapeamento de balizas que se fixam na compreensão e apreensão do professor e do aluno no país, contribuindo para a regulação e distribuição da educação na sociedade.

A inscrição histórica dos textos, tanto dos projetos que não vingaram, como do que foi convertido em lei, apresenta na realidade sócio-educacional, a instituição de valores, posições e significados que são assumidos pela sociedade como concepções. Tais concepções materializam-se nas práticas sociais, especialmente na educação, nos seus processos de significação e realização efetiva, instituindo balizas imagéticas, marcos referenciais de significação para o funcionamento social, extrapolando os limites puramente jurídico-educacionais.

A instituição de tais balizas é, na realidade sócio-educacional, produção de significações, uma vez que

“toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia” (Ferreira e Eizirik, 1994, p.6).

Os textos produzidos ao longo do processo de tramitação da lei e o próprio texto final da lei, especialmente no que se refere ao docente e ao educando, constituem, desse modo, fragmentos representativos do real e, ao mesmo tempo, um amálgama de codificações e entendimentos relativos às figuras do professor e do aluno no acontecimento educacional. Fragmentos, porque não há açambarcamento da realidade em sua plena totalidade; amálgama, porque se apresenta toda uma rede de concepções significativas conduzindo direções e representações da prática educacional na realidade sócio-histórica brasileira.

Analisar as concepções de professor e aluno que atravessam o texto legal e suas proposições é considerá-las sob a perspectiva do funcionamento da educação na sociedade brasileira, disseminando significados para este fenômeno no imaginário social, engrenando um sistema simbólico que estabelece sentido às práticas, legitimando a ordem vigente, numa corrente de mão dupla que vai do pensamento, das concepções às práticas e situações conjunturais.

Nesse sentido os textos aqui postos em questão são considerados como uma prática social que expressa projeções, conceitos, expectativas, integrando a sociedade brasileira, a sua história, sendo história também e edificando registros significativos e significantes no imaginário social.

O que se cogitou não diz respeito à aplicabilidade operacional do texto de lei finalmente aprovado, mas à materialidade significativa das concepções que perpassaram a construção da lei. Os textos são vistos como materialização de idéias e valores, como expressão de visões de mundo e sociedade que informam práticas, independente de terem se convertido em lei ou não.

Mesmo porque a lei em si, seu texto prescritivo, não traz a força do acontecimento real, de sua efetiva implementação. São diversos fatores que influem na sua realização pragmática, ou seja, a publicação da lei não é garantia de sua efetividade e conseqüentemente de mudanças na organização e funcionamento da educação. A estrutura organizacional não é produto só da legislação.

“Seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscrito em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de ‘regulação social’. A ocorrência desses processos, concomitantemente ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles as concepções que os atores sociais envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – têm da sociedade, Estado e educação e das suas relações; dos interesses, das estratégias e dos mecanismos de controle social desenvolvidos pelos diferentes protagonistas e das dinâmicas sociais que darão forma aos diversos níveis de relações sociais” (Pino, 1997, p 15).

Nesse sentido, instaura-se uma relação de dependência entre vários atores e fatores da prática educacional, que vão desde a organização das instituições até as experiências e percepções segundo as quais se processa a educação. E é justamente nesse enclave que se instaura a percepção das figuras de professor e de aluno matizadas no pensamento educacional brasileiro, uma vez que tais concepções, enquanto matrizes do imaginário, vão compor as percepções, expectativas, desejos, projeções e realizações de diferentes tipos de professores e alunos.

Ou seja, as concepções verificadas neste trabalho se disseminam nas práticas educacionais, independentemente da lei em si ou de projetos que não foram convertidos em lei. O fato é que são concepções que circulam na sociedade e, de modo especial, na ambiência da educação e que, no processo de tramitação de lei foram catalizados e convertidas em texto ao serem captadas pelo legislador.

As concepções observadas no processo de elaboração de lei, são na verdade, concepções bastante distintas, que emanam de grupos sociais também distintos, cada um com seus interesses, posições e convicções, cada um defendendo um projeto de sociedade específico, no qual a educação cumpre papel de dar legitimidade ao propósito social que se defende.

No embate das idéias e propostas que permearam a construção da nova LDB, foram verificadas basicamente duas concepções de professor e de aluno, uma que foi defendida e se tornou registro no texto originado na Câmara de Deputados e outra que foi plasmada no projeto elaborado no Senado e que acabou sendo consagrada também no texto final da LDB.

Nesse ponto é interessante destacar, ressaltando que se trata de dois projetos sociais distintos, que o embate entre a defesa da escola pública e da escola privada, foi verdadeiramente um divisor de águas que demarcou a discussão das proposições da LDB. De um lado posicionaram os defensores da escola pública, gratuita e de qualidade e, de outro, os da ala privatista. Estes defendiam as concepções presentes e representadas no projeto do Senado, enquanto que aqueles acreditavam nas concepções do projeto da Câmara.

No entanto, em linhas gerais, o que a lei abrigou foi justamente a concepção prevalente do projeto cuja gênese se deu no Senado. Assim, na conversão do texto em lei ficam consignados como docente e educando as concepções referendadas pelo grupo social representado na defesa de interesses da minoria da população, vindo de encontro aos anseios populares.

Mas como já se afirmou anteriormente, com a promulgação da lei não se dissipam as diferentes perspectivas de educação existentes no bojo do corpo social, não se apagam, em termos de idéias e conceitos as propugnações de dispositivos de projetos de leis que não vingaram. Continuam a circular nas organizações da percepção e da experiência que efetivam as ações educacionais no país.

Certamente pelo caráter dialético que envolve não só a educação, mas toda a sociedade, um paradoxo se estabelece nessas ações. Ou seja, aquelas concepções de professor e de aluno presentes no projeto nº 1258/88 é também uma concepção que seguramente, pode se concretizar em espaços escolares cuja concepção se coadunaria com as idéias do projeto nº 67/92 e da LDB/96, enquanto que a concepção de docente e de educando encampada por estes também pode se vivificar em práticas escolares que teriam sua orientação político-filosófica pautada na defesa do primeiro projeto.

Obviamente, a relação feita acima é quase mecanicista, desconsiderando os vários fatores e aspectos que só poderiam ser verificados com base numa pesquisa empírica que os abarcasse, por completo, mas é ilustrativa da forma como essas concepções transitam e são vivenciadas na distribuição do conhecimento escolar que, numa sociedade desigual como a brasileira, acaba sendo desigual e cristalizando cada vez mais a desigualdade.

Trata-se, na verdade de uma série de ações que vão desde a proposição e consecução de políticas públicas para a educação até a materialização do currículo na escola. Ou seja, de uma forma ou de outra, à mercê ou à risca da lei funcionam construções, seleções, organizações, representações e distribuições do conhecimento em educação, em que se envolve e se constitui como tal o professor na propagação de práticas discursivas.

Assim, mesmo tendo a lei como diretriz das ações educacionais, o que dará o mote das práticas e ações que constroem determinado tipo de professor e de aluno é o currículo efetivo, real, aquele que concretamente acontece, forjando-se entre intenções expressas e os muitos fatores presentes numa situação de escola na sua real contextura, materializando diferentes concepções, na edificação histórica e cultural da educação no país.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Ubiratan e MARTINS, Ricardo. *LDB: memória e Comentários*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Projeto de Lei nº 1258/88-C*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

_____. *Projeto de Lei nº 67/90*. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. *Em Aberto*, Brasília, n.61, p. 5-14, jan./mar., 1994.

LACERDA, Valéria A. Dias. *Professor: A construção da identidade em formação – estudo de casos e depoimentos de professores alfabetizadores*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996. (Dissertação de Mestrado).

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional/ In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.