

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O *HABITUS* E O DESEJO

Mariângela Bairros¹
Denise Bussoletti²

RESUMO: Este artigo discute, no âmbito das relações entre estado e sociedade, o papel da instituição escolar e da formação docente hoje. Compreende que a formação profissional, com vistas a estimular as transformações necessárias para a escola, colide com o *habitus* docente. Neste sentido defende tanto a existência de um confronto entre o *habitus* e o desejo como a convicção de que para transformar a escola é necessário acatar este debate na perspectiva de encontrar as melhores estratégias para o seu enfrentamento. Finaliza propondo a necessidade de reflexão acerca das alternativas no campo da pesquisa e da construção de um trabalho coletivo e de uma prática crítico-investigatória, privilegiando uma perspectiva dialógica que resgate a ética no vínculo com a comunidade, valorizando os saberes sociais e a construção de uma cidadania plena.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. *Habitus*. Educação.

ABSTRACT: This article discusses, in the context of relations between state and society, the role of the school and teacher education today. It understands that professional training - in order to stimulate the necessary changes to school - collides with the teacher *habitus*. In this sense defends both the existence of a

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mmbairros@gmail.com

² Doutora em Psicologia. Professora da Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: denisebussoletti@gmail.com

confrontation between the *habitus* and desire, as the conviction that to transform the school is required to abide by this debate from the perspective of the best strategies to deal with it. It ends proposing the need for reflection on the alternatives in the field of research and the construction of a collective work and practice critical-investigative, favoring a dialogical perspective that rescue ethics in connection with the community, valuing the knowledge and the construction of a social full citizenship.

KEYWORDS: Teaching formation. *Habitus*. Education.

Considerações iniciais

O século XXI já completou sua primeira década. Vão longe os anos de 1980 do século passado, quando o ciclo do neoliberalismo revigorou-se a partir do Consenso de Washington (1989) e da derrocada do *Welfare State*.

O declínio do *Welfare State* trouxe em sua esteira, o advento de uma globalização mundial, acompanhada de mudanças não esperadas. Alterou-se radicalmente o conceito de trabalho, das tecnologias da informação e da comunicação, da visão de mundo, da democracia e da forma de entender esta nova ordem mundial. Se por um lado perceberam-se avanços, logo ficou claro que as dificuldades sociais, políticas e econômicas produziram também miséria e falta de perspectivas sociais.

O mundo mudou radicalmente a partir das duas últimas décadas do século passado. Boaventura (2005) afirma que experimentamos um certo “desassossego no ar”. Algo como um trânsito por entre tempos ambíguos, caracterizado por um presente que está terminando e um futuro que ainda não chegou. Esse tempo o autor denomina como sendo um “tempo de passagem”, tempo onde ocorre uma desconfiança nos mapas antigos, e a necessidade de novos mapas, espaço de uma “sociedade intervalar” ou de “uma sociedade de transição paradigmática” (SANTOS, 2005, p. 42).

A imagem desse tempo de desassossego como um espaço de transição nos remete ao conceito de “entre-lugares”, também

desenvolvido por Homi Bhabha (1998). Pelo autor, são esses “entre-lugares” que possibilitam “a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

Neste cenário de disputas e de possibilidades de evolução, ou não, da política, questionamos: o que aconteceu com a instituição escolar? E com os profissionais que trabalham na escola? Por entre quais estratégias de subjetivação podemos apreender a formação docente hoje? Assumindo a centralidade destas questões é que desenvolveremos este artigo. Estruturamos o texto da seguinte forma: na primeira seção traçamos algumas considerações iniciais acerca do papel da escola e do sistema educacional hoje na perspectiva de introduzir parte de nossa hipótese se análise: postulando que a formação docente com vistas a estimular as transformações necessárias para a escola, colide com o *habitus*³ docente. Na busca de melhor abarcar o âmbito dessa hipótese é que trataremos na segunda seção de “um breve histórico para entender o lugar que ocupamos”. Para posteriormente argumentar acerca do *habitus* docente, finalizando com alguns dos desafios e alternativas por nós vislumbradas.

³ Sobre o conceito de *habitus* é didática a contextualização feita por Setton: “O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (HÉRON, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica; traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (BOURDIEU, 1963, 1972), o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais”. (SETTON, 2001, p. 61)

O sistema educacional, a escola e a formação docente: uma hipótese

Compreendemos que hoje o desafio para o sistema educacional, e para docentes também, é a (re) estruturação da escola, pois muitas são as questões que adentram os espaços ainda fechados das instituições educacionais. A escola atualmente é responsável por debates que na década de 1950 e 1960 do século XX não faziam parte do *ethos* escolar.

Ilustração disso, entre outros, é o fato de que, por exemplo, somente a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação – MEC apresenta para implementação nas escolas, 33 programas e ações direcionados a inclusão e diversidade. Dentre eles destacamos o direito à diversidade, a educação ambiental, o programa qualidade de vida, a educação em direitos humanos, a capacitação de docentes para trabalho conjunto à rede de proteção e a garantia de direitos de crianças e adolescentes para defesa e proteção em relação aos atos de violência, que afligem crianças e jovens.

Considerando que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 oportunizaram um avanço na ampliação de direitos, porém, a partir daí, a escola tornou-se espaço escolhido pelo MEC para promover os debates que emergem da sociedade, violência, Direitos Humanos, questões de raça, de homofobia, debates como os propostos por esses programas, e acaba por ser responsável não só pela implantação das políticas, como também, de oportunizar esses debates, que emergem da sociedade, mas que, efetivamente, não acontece em outros espaços. A educação é direito de todos, sendo assim, impõe-se a garantia de aprendizagem para todos, indistintamente. Ocorre que, para trabalhar com alunos de origens tão variadas e, às vezes, de situações de vulnerabilidade tão diferenciadas é necessário que o docente entenda a escola e a educação da atualidade sob nova perspectiva, diferente de alguns anos atrás.

As políticas públicas educacionais direcionadas às escolas demandam cada vez mais mudanças para a sociedade, mas quem são os responsáveis por este debate? O governo ou a sociedade?

A estrutura da escola, ainda seriada, predominantemente meritocrática, com tempos e espaços rígidos, não dialoga com a dura realidade da periferia em que vive significativa parcela da população brasileira. Arroyo nos ajuda a pensar como os docentes, insistem, em repetir ano após ano, velhas fórmulas, muito provavelmente, ultrapassadas para o momento atual.

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? Nós mesmos, quando aluno (as), já percebíamos que não davam conta das formas como vivíamos nossa infância, adolescência e juventude. Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? ARROYO (2004, p. 35)

Existe um certo consenso na literatura de que a transformação essencial na formação docente fundamenta-se, sobretudo, na possibilidade de entender a educação como algo que deve buscar o novo. Mas que novo é esse? Respondem alguns que essa novidade deve ser construída nos coletivos das escolas! Corroborando a concepção de que é necessário dar sentidos ao que realmente tem sentido na vida dos alunos, e para isso é preciso que o educador seja um intelectual comprometido com o rompimento de velhos métodos educacionais. Essa perspectiva não coaduna com a mera reprodução de conteúdos que não estimulam o pensar, a criatividade, a invenção ou um fazer inovador. Aspectos que característicos de um ensino “conteudista”.

Tomando como base essa compreensão é que focalizamos o papel da formação docente neste processo, questionando: o profissional docente na atualidade está preparado para tratar de questões de inclusão e diversidade, estando na adversidade?⁴

⁴ Estamos considerando adversidade como lugar oposto, adverso, de infortúnio, desfavorável.

Para enfrentar esse debate ousamos postular que a formação docente com vistas a estimular as transformações necessárias para a escola colide com o *habitus* docente. Para tratar disso necessitamos antes de uma breve contextualização histórica.

Um breve histórico para entendermos o lugar que ocupamos

O século XX aprofundou o debate sobre cidadania. Nunca se falou tanto em cidadania, direitos civis, políticos e sociais.⁵ Num primeiro momento podemos nos perguntar o que isso tem a ver com educação. Onde a educação interage com esses conceitos e qual seu significado para quem está dentro da escola? Ou ainda, a escola seria responsável por promover o debate, a defesa e a promoção destes três direitos: Civis, Políticos e Sociais?

A herança colonial, segundo Carvalho (1995), promoveu um lento despertar da cidadania, colocando o Brasil na contramão do que propunha Marshall: Direitos Civis, Políticos e Sociais deveriam ser constituídos pela sociedade, nessa ordem, para que a cidadania fosse concretizada. No Brasil, a formação da cidadania teve três obstáculos: a escravidão, a grande propriedade e a falta de afirmação social. Com esses três obstáculos apresentados pelo autor, pretendemos explorar os fatores que influenciaram a formação da sociedade brasileira e que, conseqüentemente, têm fatores determinantes na educação brasileira. Os três obstáculos foram nomeadamente: a escravidão, o latifúndio e a ausência de políticas voltadas às questões sociais.

A escravidão foi um fenômeno histórico determinante para a história de nosso país, disseminado por todo território, resultando ainda nos dias de hoje, um impacto simbólico para a sociedade brasileira.

O segundo aspecto descrito pelo autor, o latifúndio, assim como a escravidão, deixou marcas profundas na formação dos

⁵ Conceitos desenvolvidos por MARSHALL, T. H. no livro *Cidadania, Classe Social e Status* e BENDIX, Reinhard no livro *Construção Nacional da Cidadania*. Para estes autores, ser cidadão pleno passa necessariamente, por estes três direitos.

futuros cidadãos. A grande propriedade propiciou o surgimento do fenômeno chamado coronelismo. O coronel apoiava o governo em troca de cargos públicos no município. Para esta breve análise precisamos pensar antes na estrutura social do Brasil, baseada no latifúndio e na grande família. Poderíamos dizer que este foi o fator determinante para a expansão do coronelismo em território brasileiro. O poder familiar que sempre andou paralelo com o poder oficial.⁶

Segundo Queiroz, o coronelismo é entendido como uma forma específica de poder político brasileiro que floresceu ao longo da Primeira República, mas cujas raízes nascem a partir do Império. Outro autor que trata desse tema, Eul-Soo Pang (1979) afirma que a principal função do coronelismo é o de exercer o poder privado do senhor, mas com influência nos negócios públicos, que através dos seus mandos e desmandos comandava um clã que na maioria das vezes tinha como membros boa parte, senão toda sua família com papel determinante na coisa pública.⁷

Uma pergunta muito comum nesse contexto era a seguinte: quem é você? A mesma pergunta era seguida da resposta que se tornou famosa: sou gente de “coronel fulano”. E, ser gente de

⁶ A primeira vila, São Vicente, fundada por Martim Afonso de Souza deu início a colonização do Brasil. A Coroa Portuguesa logo se deu conta da falta de recursos para colonizar toda esta nova terra, dividiu a costa em largas faixas de terra que foram chamadas de capitânicas e ao donatário deu o direito de distribuir as sesmarias. As capitânicas e a distribuição das sesmarias_ deram início a formação da grande propriedade de terras, uma vez que as mesmas eram distribuídas prioritariamente a pessoas já com posses. Se começa a perceber a formação e organização dos senhores proprietários de terras com seus dependentes e agregados em torno da casa grande. A base social, econômica e patriarcal (cabe destacar que neste universo nunca houve espaço para as mulheres) teve sua origem nos grandes engenhos de açúcar e nas fazendas de gado já no século XVI. (QUEIROZ, 1976)

⁷ O nome coronel tinha a sua origem em função da Guarda Nacional. Esta foi criada logo após a Independência do Brasil, que tinha por objetivo manter a ordem no país, fazer o policiamento regional e local. Queiroz afirma serem os postos mais elevados da guarda destinados aos chefes locais de grande prestígio, leia-se, senhores de terras, homens de influência tanto de posses quanto de poder de mando.

coronel fulano poderia colocar essa pessoa em posição muito acima de quem perguntava, como poderia ser problemática, na medida em que estava sendo definido de que lado a pessoa estava. Essa trágica história determinou os rumos de ações públicas vistas ainda nos dias de hoje, século XXI, são mais de cinco séculos determinados pela tradição patrimonialista. A história da sociedade brasileira tem um cidadão, não constituído pela cidadania, mas em vez disso, foi dobrado, amansado, moldado, enquadrado, ajustado ao seu lugar. “O bom cidadão não é o que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita.” (CARVALHO, 1998, p. 307). Para o cidadão brasileiro, ainda hoje, não estão claros os seus direitos, muito menos que possui direitos.

O terceiro aspecto apresentado por Carvalho é o da questão social. Para o autor, dentre outras questões destacadas, o fato de não ficar explícita a obrigação dos estados oferecerem o ensino primário na Constituição de 1891, ao contrário do que estava estabelecido na Constituição de 1824, foi um retrocesso para a população e obstruiu ainda mais os caminhos da formação da cidadania brasileira. A educação básica é, universalmente, um dos caminhos que conduz a cidadania, é o que mais se aproxima da cidadania plena, é sem dúvida instrumento que possibilita aos cidadãos buscarem seus direitos. Durante séculos o campo da “proteção social” ficou nas mãos dos coronéis, isso foi determinante para que o processo de avanço dos direitos civis e sociais não se constituísse, ou fosse interrompido.

A escravidão, o latifúndio e a falta de direitos sociais estabeleceram um lastro ideológico que se perpetua até os dias de hoje. Da escravidão herdou-se o preconceito racial. Para os negros pobres, ainda hoje, o sentimento de pertencimento está comprometido, como se não devessem fazer parte desta sociedade.⁸ O latifúndio⁹ que oportunizou a poucos o direito de

⁸ Depoimento de uma mulher negra em relação a um passeio realizado em Gramado – RS em 2004, cidade de imigração Alemã: “As pessoas nos olhavam de uma maneira muito estranha. Me senti muito mal.”

⁹ A superfície do Brasil, incluindo rios, lagos e montanhas, é de 850 milhões de hectares. Mais ou menos metade desta superfície, uns 400 milhões de hectares, é geralmente considerada apropriada ao uso e ao desenvolvimento

um lugar digno para viver e, finalmente, a questão social, que ceifou por cinco séculos, os direitos a bens fundamentais para o exercício pleno da cidadania no Brasil.

Considerando isso a questão que se impõe é: Como romper com uma história galvanizada?¹⁰ Esta breve introdução histórica nos ajuda a refletir, a partir da eleição dos três obstáculos descritos por Carvalho, sobre alguns aspectos que na atualidade explicam, normatizam e obstaculizam o desenvolvimento de uma educação mais comprometida com as transformações sociais. Possibilitamos, também, pensar nos espaços sociais, na cultura e na cultura escolar. É nesse contexto adverso que Stoer¹¹ afirma:

Aprofunda-se o fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre educação. A educação é um campo em disputa, marcada por duas posições majoritárias: uma que defende a

agrícola. Ora atualmente, apenas 60 milhões desses hectares estão a ser utilizados na cultura regular de grãos. O restante, salvo as áreas que têm vindo a ser ocupadas por explorações de pecuária extensiva (que ao contrário do que um primeiro e apressado exame possa levar a pensar, significam, na realidade, um aproveitamento insuficiente da terra), encontra-se em estado de improdutividade, de abandono, sem fruto. Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero, existem 4 800 000 famílias de rurais sem terra. A terra está ali diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente (quantas pessoas ao todo? 15 milhões? Mais ainda?) não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir, porque os voracíssimos descendentes daqueles homens que primeiro haviam dito: “Esta terra é minha”, e encontraram semelhantes seus ingênuos para acreditar que era suficiente tê-lo dito, esses rodearam a terra de leis que os protegem, de polícias que os guardam, de governos que os representam e defendem, de pistoleiros pagos para matar”. (SARAMAGO, 1997. p. 12.)

¹⁰ Segundo o dicionário da língua portuguesa, galvanizar significa: recobrir um metal com outro, por processo eletrolítico. Neste artigo galvanizar tem esta conotação, a história brasileira vem recobrendo século após século, uma história de faltas. Faltam direitos sociais, direitos básicos para sobrevivência digna, falta educação pública de qualidade, saúde, habitação, cultura, dentre outras tantas necessidades. Galvanizar no sentido das faltas que se recobrem sobre os brasileiros, por séculos.

¹¹ Sobre isso ver STOER e MAGALHÃES, 2002.

Ideologia Democrática e, por conseguinte, igualdade de acesso a todos, direto à educação e uma pedagogia emancipatória. Outra, que expressa e defende uma Ideologia Meritocrática, onde o conhecimento é um instrumento que transforma o sujeito para dar conta da lógica do mercado. O que importa é o conteúdo, é saber mais, é vencer no Mercado. Ilusão de que a solução passará por mais regulação, por exemplo, através de uma forte ligação de uma pedagogia transmissiva e de *performance*, preconizando uma pedagogia fundada no conhecimento.

A hipótese de que se parte é de que a cultura e os anseios da nova classe média estão a influenciar significativamente o discurso (político e pedagógico) sobre a formação de professores. A proposta que aqui se veicula é a de que a identidade profissional dos professores viverá sempre dilacerada e fragilizada enquanto estes não assumirem os seus “novos” alunos como sendo “seus” alunos através da reinvenção da relação pedagógica no âmbito da comunidade. (MAGALHÃES e STOER, 2002, p. 93-94)

A universalização do ensino fundamental atinge quase 100% do atendimento de crianças dentro faixa etária dos 6-7 aos 14 anos, mesmo assim, a educação está maculada por um discurso que coloca em contradição dois atores fundamentais da educação brasileira: alunos e professores. De um lado, a força das imagens guardadas pelos professores de como deve funcionar a escola. De outro, a falta de perspectiva, o desalento e o desencanto com o poder da educação na vida das pessoas.

A injustiça social está entranhada na vida de mais da metade da população brasileira. Essa realidade por sua vez, não é diferente no interior da escola. Diariamente a dura realidade social adentra os espaços escolares, mas como os docentes se posicionam perante isso, quem são os responsáveis por tudo isso?

Para essa reflexão cabe destacar que o conjunto de programas e ações propostos pelo MEC hoje, repassam para a escola, todos os debates referentes às questões sociais da atualidade. A escola discute sobre educação para o trânsito, direitos humanos, educação ambiental, sexualidade, valores, regras de convivência,

homofobia, dentre muitos outros. Perguntamos: é a escola que deve trabalhar estas questões? Está instituído que a escola é o *locus* para as discussões de cunho social. A escola se tornou o *locus* para a realização das principais questões que emergem da sociedade, e não são suficientemente debatidas, ou seja, não há ampla discussão na sociedade. São problemas, necessidades, demandas, quem debate? A escola.

Além disso, podemos dizer que a escola não está preparada para estas questões. O *habitus* do professor nasce de suas vivências, o professor também é fruto desta mesma sociedade excludente, preconceituosa, indiferente etc. Passamos assim a tratar deste *habitus* docente.

O *habitus* docente

Para essa reflexão é necessário retomar um conceito desenvolvido por Bourdieu (1979): em que medida o *habitus*, as *tomadas de posição*, as *escolhas* que os educadores assumem na escola, na sala de aula, no pátio, na relação com a comunidade, na opção musical, no esporte, na dança, não são práticas sociais que fazem parte do *ethos*, ou ainda, dos domínios de uma sociedade, que não aquela que vive na periferia? Em que medida as opções e escolhas destes não invadem territórios e imaginário de outra? Qual o compromisso histórico e social que reproduzimos? Ribeiro (2005) alerta para isso.

a insensibilidade ao sofrimento dos mais pobres, laboriosamente construída ao longo de cinco séculos, é o caldo de cultura para a corrupção. O desdém pela pobreza nos torna uma sociedade viciada. Como valores éticos poderão vicejar nesse terreno? Daí que só o combate frontal à injustiça social poderá enfrentar a corrupção. Tudo o mais são meras palavras, muitas delas ingênuas, algumas hipócritas. E quem tem condições de travar esse combate? (RIBEIRO, 2005, p. A3)

Para o MEC, a partir da análise das políticas elaboradas, o professor é o responsável por travar esse combate. Questionamos: será que deve ser o docente?

Como afirma Bourdieu, o espaço social é construído de modo que os agentes sociais ali distribuídos se coloquem a partir ou de acordo com dois indicadores que, segundo ele, são mais eficientes para medir as diferenciações nas sociedades mais desenvolvidas: o capital cultural e capital econômico. Ainda segundo o autor, os professores são os que possuem um grande volume de capital cultural, sendo este talvez o seu maior, talvez único, patrimônio.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistêmico de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidades de estilo. Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (BOURDIEU, 1979, p. 21)

Se ainda o *habitus*, como afirma o autor, é um princípio gerador e unificador que traduz em características, em estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas, como tudo isso se traduz no cotidiano escolar? Os bancos escolares continuam distanciados da injustiça social, praticamente imunes ao sofrimento humano, preocupados com conteúdos e com o ingresso do aluno em um mercado de trabalho inexistente.

Afinal, de qual qualidade estamos falando? Compreendemos que consolidar a escola para todos não é o nivelar por baixo ou desistir da excelência acadêmica, mas, fundamentalmente, é garantir uma escola que tenha conteúdo, e também, que construa significados para o futuro dos estudantes.

Estamos agora em condições de afirmar que a formação docente convive com o confronto entre o *habitus* e o desejo. Através da expressão desejo estamos nos referindo tanto ao âmbito das ausências, das faltas, daquilo que é dificilmente

representável, como também ao caráter emancipatório do desejo quando orientado para a novidade e/ou para a transformação das práticas.

Para transformar a escola, segundo aqueles que acreditam nesta possibilidade, é preciso primeiro enfrentar esse árduo debate, em segundo, pensar quais são as estratégias para o confronto entre *habitus* e desejo.

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém tem dúvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia. Qualquer acordo em torno desta sentença se desvanece quando tratamos de aprofundar os significados e as realidades às quais ela faz referência. Afirmar, portanto, que a educação dos cidadãos e cidadãs é um assunto fundamental para a vida democrática quer dizer tantas coisas que, no final das contas, pode não querer dizer nada. (GENTILI, 2000, p. 143)

Compreendemos que um passo importante neste sentido é incluir, nas reflexões diárias da prática pedagógica, o sofrimento da sociedade, o que no final das contas significa debater também a vida dos professores. Este nos parece um importante instrumento que possibilitará tanto o retorno de parceria da sociedade nos processos de luta por qualificação da educação quanto auxiliar nos processos de conquista de melhores salários, empreendidos pelos professores.

É preciso fazer com que a educação se confunda com a vida. Principalmente quando nada indica que estudar sirva para melhorar a vida, que estudar torna as pessoas mais felizes, ou bem sucedidas. Os parâmetros hegemônicos de sucesso hoje não se encontram dentro da escola. As referências são atores, jogadores de futebol, cantores, então, para que estudar? Para fazer de cada aluno um cidadão é preciso enfrentar, como afirma Rousseau, a educação como uma arte. “A educação dos homens é, no fim, aquela que faz de cada homem um cidadão.” (STRECK, 2004, p. 35). Para isso é preciso ter o desejo de ensinar/educabilidade, de sonhar e de transformar.

Os que aceitam a tarefa de transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o *status quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem de criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leituras de livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não são muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 209)

No entanto, o impasse resultante do confronto entre o *habitus* e o desejo impede a criação, a libertação do *status quo*, pois, para que a libertação aconteça, o docente deve reconhecer a crença na força do investimento que promove a educação para além da mera reprodução dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade. Na perspectiva das alternativas que nos parecem concebíveis, passamos para a próxima seção, transitando por entre o desafio e a ousadia.

Qual é o desafio? A ousadia! Nada mais que isso!

Parece-nos que esse é o cerne da questão da formação docente. Acompanhar as mudanças com propostas educacionais que promovam uma educação inclusiva e, também, transformadora. Propor, mas não só, propiciar currículos e propostas educacionais que estejam sincronizados com as necessidades dos alunos. As problemáticas sociais e culturais que impactam as escolas, os docentes, a vulnerabilidade, expressa diariamente, exige uma nova postura profissional.

A busca por novas propostas, novos aportes, novas tecnologias incorporadoras de possibilidades que confirmam novo

sentido e, por que não dizer, novas oportunidades aos alunos, é sim, também, tarefa dos docentes. Isso, entretanto, não pode ser tarefa solitária, ela deve ter sua origem com as instituições que formam os docentes. Toda problemática atual a partir deste novo desenho político, social e cultural tem que fazer parte da formação dos professores. A universidade também é, sim, ponto de partida e responsável por formar docentes que sejam investigadores, reflexivos, críticos e atualizados, mas a partir daí, o docente precisa ter em suas mãos esse desafio. Sabemos que as dificuldades que enfrentam na atualidade não se resolvem a partir da universidade, entretanto, tomar em suas mãos o rumo de seu trabalho, buscando ações coletivas, talvez seja uma das alternativas. O que fazer, então, diante de tantas incertezas? O docente precisa construir uma visão crítica-reflexiva a partir de uma prática contextualizada, como meio para estabelecer novas formas de intervir na realidade, mas não só, também como força e possibilidade de fazer surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas para a construção de aprendizagem e de novos saberes.

Urge pensar em alternativas e saídas para essa escola, para que se torne menos tradicional e que busque a pesquisa, a construção de um trabalho coletivo e uma práxis crítico-investigatória. Compreendemos que somente dessa forma a escola poderá assumir a tarefa de privilegiar um diálogo que resgate valores éticos, estabelecendo um vínculo com a comunidade escolar, onde se recupere estima, valorize os saberes sociais, e tenha em suas mãos um debate teórico-metodológico que viabilize a construção de uma cidadania plena: questionadora do *habitus* e potencializadora do desejo.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, José Clóvis de. Estado, planejamento e redemocratização da educação. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo: Edusp, 1996.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

FOLHA DE S. PAULO. *7 soluções para a escola pública*. Especial Trainee. São Paulo: 1º de agosto de 2005.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: *Seminário Internacional de reestruturação curricular: utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PANG, Eul-Soo. *Coronelismo e oligarquias: 1889-1943*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura de. *O Mandonismo local na vida brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

RIBEIRO, Renato Janine. *As bases sociais para a honestidade*. Folha de São Paulo. Pág. A3, 2 de julho de 2005.

SANTOS, Boaventura dos. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAMAGO, José. Prefácio. In: SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

STRECK, Danilo. *Rousseau e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.