

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

DO ESCOLANOVISMO À ERA DIGITAL: AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Josevânia Teixeira Guedesⁱ

Ada Augusta Celestino Bezerraⁱⁱ

Marilene Batista da Cruz Nascimentoⁱⁱⁱ

Eixo Temático: Tecnologia, Mídias e Educação

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever a correlação entre o escolanovismo e o que agora se batiza de escolanovismo tecnológico, uma vez que, a educação, a exemplo da sociedade em geral, enfrenta um período de transformações que se antecipa aos movimentos e planejamentos. As tecnologias chegam de forma definitiva e envolvem os setores sociais e aporta à sala de aula. O desenvolvimento metodológico deste estudo partiu de uma investigação que levou em consideração a leitura atenta, sistemática e contextualizada, com uma visão crítica e reflexiva para levantar as informações visando ao alcance dos objetivos propostos. O referencial teórico fundamentou-se em Freitas (2011), Linhares (2011), Moran (1992) e Nóvoa (1992).

Palavras-chave: Escolanovismo, tecnologia, educação.

ABSTRACT

This article has the objective of describe the correlation between the escolanovismo and the now baptizes of technological escolanovismo, once , the education, an example of society in General, faces a period of transformations that anticipates the movements and plans. The technologies come definitively and involve the social sectors and bring to the classroom. The methodological development of this study came from a theoretical research that took into consideration the systematic and careful reading, contextualized, with a critical and reflective to raise information aiming at the achievement of the proposed objectives. The theoretical framework was based on Freitas (2011), Lawrence (2011), Moran (1992) and Nóvoa (1992).

Keywords: Escolanovismo, technology, education.

INTRODUÇÃO

No início do século XX, mais especificamente quando foi instaurado o regime republicano, no período que se estende de 1889 a 1929, prevaleceu no Brasil a política do “café com leite”, cujas bases eram mantidas na alternância entre mineiros e paulistas na administração do país. O Brasil vivia o auge da economia lastrada no setor agrário-exportador. Eram, então, comercializados os produtos primários, a exemplo do café, enquanto eram importados produtos industrializados. Eclodiram a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). O marco histórico para entender essa fase, no Brasil, é a Revolução de 30. O Governo de Getúlio Vargas priorizava as questões políticas e sociais.

Quanto ao ensino público, nas primeiras décadas do século XX, apresentava um quadro composto por ingredientes tais como: alto índice de analfabetismo, desistência escolar, e a inexistência de uma educação básica comum. Nas esferas social, política e econômica, o Brasil vivia mudanças impostas pela etapa de industrialização, pela urbanização dos centros mais importantes e, ainda, com a movimentação de pessoas que se locomoviam das pequenas localidades rurais em direção às cidades em busca de oportunidades de trabalho e sobrevivência.

O movimento pioneiro de atitudes renovadoras da Educação teve por objetivo norteador contribuir para o avanço da educação brasileira cansada da pedagogia tradicional colonialista. Para alcançarem seus propósitos, pensaram e planejaram uma educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória.

Anteriormente aos ares escolanovistas, a família era a principal responsável pela educação e, a partir daí, a condução desse processo passava para os domínios do Estado. As atribuições estatais eram, então, as de promover a educação de qualidade para todos os seus cidadãos. Outro aspecto colocado em pauta pelos arautos da Escola Nova era a alteração do ensino religioso até aquele momento voltado para o fortalecimento dos dogmas do catolicismo. Entretanto, e “em consonância com as questões postas pela modernidade, as novas técnicas educacionais, os novos dispositivos de circulação das ideias não passaram ao largo da intelectualidade católica” (ORLANDO e NASCIMENTO, 2007, p. 182).

Em troca disto, os modernos queriam uma educação religiosa mista e que, assim, prestigiasse todos os credos, além do que, chamavam a atenção dos sujeitos para os problemas sociais e a funcionalidade educativa. Não viam, por exemplo, a necessidade da separação entre feminino/masculino em salas de aula distintas.

Ainda era a intenção do Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, atendendo à demanda de sistematização por parte do governo brasileiro (Getúlio Vargas), promover a convivência enriquecedora entre diferentes níveis da educação, prestigiar o desenvolvimento psicobiológico dos alunos e, da mesma forma, a relação entre a escola, o trabalho e a vida: entre a teoria e a prática.

Esse movimento escolanovista surgiu em contraposição aos argumentos que consideravam a educação vigente naquela época um processo fragmentado, isto é, sem a prática dos conceitos que futuramente seriam sugeridos no final de década de 90 pelos PCNs: a interdisciplinaridade e a transversalidade. Ou seja, a multiplicidade de conhecimentos e de atividades deve interagir e formar um todo harmonioso.

Assim se poderia, por exemplo, prestigiar diferentes culturas dentro do país e integrá-las, pensando-as órgãos do corpo maior, a nação/a educação, especialmente da fase inicial de formação do aluno. Para tanto, os iniciadores da Escola Nova planejaram o processo de ensino e de aprendizagem apoiados na Pedagogia, na Filosofia, Sociologia, Antropologia. Assim, “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representou no Brasil a primeira ideia de plano no âmbito educacional” (BEZERRA e NOBRE, 2012, p. 54).

O escolanovismo propôs uma nova pedagogia para mudar uma situação. Desta vez, é a situação que exige uma nova Pedagogia e uma revisão completa de conceitos da Didática. As propostas da Escola Nova continuaram movimentando a educação ao longo das décadas do século XX, quando também se instaurava a democracia liberal, e foi naquele momento que Anísio Teixeira elaborou anotações acerca das mudanças verificadas em países cuja democracia liberal havia apresentado resultados, a exemplo, da Inglaterra e da França.

O Brasil era um país cujo problema educacional, segundo Saviani, apresentava, de acordo com estimativas relativas a 1970, a preocupante realidade na qual “[...] cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (2008, p. 3).

O século XX se notabilizou progressivamente por ser a época de uma educação voltada para a democracia, para a democratização, para o interesse no social. A consciência da pedagogia desse século é tributária de um contexto voltado para o ser humano e não apenas para a religião e a preparação dos indivíduos para uma vida depois da vida. Foi dessa forma

que se assistiu crescer a exigência antiga da cultura científica, da lógica e da razão pura. Isto mudou radicalmente a concepção de conteúdos curriculares e objetivos escolares.

Dessa forma, as atividades escolares e o processo de ensino e de aprendizagem se centraram nos alunos, buscando incentivar-lhes e despertar-lhes o sentido da iniciativa, do empreendedorismo, enfim, da luta para alcançar objetivos que lhes proporcionassem a realização pessoal e profissional.

Além disto, entraram em evidência as escolas de métodos ativos, interativos. São exemplos reconhecidos a Montessori¹ e a Decroly². A crítica, por sua vez, apontou para os pecados do puerilismo ou pedocentrismo que supervalorizam a criança e restringem a ação docente, estando o professor colocado numa posição de omissor ou não diretivista. Acreditavam também os críticos do escolanovismo que a supervalorização do trabalho do psicólogo exacerbou o individualismo e que da troca do autoritarismo da educação tradicional pelas ideias novas, adviriam o exagero indisciplinar e a fomentação da violência contra a figura do professor.

Em nosso país, os ideais da Escola Nova foram introduzidos a partir de 1882 por Rui Barbosa. A grande personalidade do movimento na América do Norte foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey que influenciou a elite brasileira com o movimento inovador. Para esse filósofo, a Educação é uma necessidade social e as pessoas devem estar em constante processo de aperfeiçoamento.

Em seus estudos, Nagle (1974) aponta duas e bem marcadas fases da educação brasileira durante a Primeira República. A primeira começa quando vai finalizando a fase do Império e a segunda, no século XX (anos 20), com a explosão das novas ideias sobre a criança e seu processo de aprendizagem.

Ainda no entender de Nagle, (p. 241) ao contrário do relatado pela história do escolanovismo em outros países, no Brasil, este movimento “não surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares”.

¹ O Método Montessori baseia-se no princípio do entendimento da criança como ser particular, diferente do adulto, e como ser dotado de capacidade e condição de autodesenvolvimento. Por meio desse mesmo princípio, o método adota procedimentos que favorecem a liberdade, atividade, a vitalidade, enfatizando-se o uso de materiais concretos, para a compreensão e a aplicação (transposição) de conceitos. (RANGEL, 2005, p. 41)

² [...] método educativo con niños anormales, que posteriormente perfeccionó con niños sin problemas. Un principio fundamental del sistema pedagógico de Decroly es el considerar la educación individual para cada niño sobre el punto de vista físico y psicológico.

Considera que el proceso educativo debe subordinarse a la evolución de los intereses naturales del niño y que este debe ser educado en completa libertad de manera que se pueden manifestar las virtudes de su naturaleza. Para esto se hace necesario ubicar al niño en un régimen de actividad libre y de trabajo creador. (RODRIGUEZ; SANZ, 2000, p.14)

Foi na década de 1930 que a Escola Nova conseguiu projetar-se a partir do assim denominado Manifesto da Escola Nova (publicado em 1932). O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Os mentores desta proposição no Brasil foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Outros educadores foram influenciados pelas ideias dos precursores, a exemplo de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

A Escola Nova tinha uma proposta orientada e objetivos claros, como se pode notar na sùmula da obra *Escola nova e o processo educativo*, de Diana Vidal (2000): Ler e escrever, Caligrafia muscular; Pedagogia Experimental; Ensino da escrita; Pensamento e linguagem; Leitura; Novas orientações pedagógicas; Conhecimento; Ensino; Centros de interesses; Conhecimento da natureza e as lições das coisas.

A obra mencionada evidencia as rupturas nos processos educativos nas décadas de 20 e 30, especialmente nos saberes e fazeres escolares. Estes não somente atualizaram os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, mas chegaram a produzir novas formas de ler e escrever que alteraram a cultura escolar da época. Os temas principais perpassam pela ideia de o aluno locomover-se da posição de observador para a de experimentador. Nessa perspectiva, o ensino dava lugar à aprendizagem e a racionalização e a eficiência eram máximas que se impunham ao trabalho do aluno. Para esclarecer melhor o espírito do escolanovismo, quanto aos objetivos a alcançar, junto ao discente, Vidal (2000, p. 510) afirma que “O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los as características”.

A moderna proposta escolanovista da pedagogia do não diretivismo educacional, de tendência notadamente liberal, tem relação com o pensamento de A. S. Neill, fundador da Escola de Summerhill (1921) e propõe aos aprendentes a participação em experiências variadas que os conduzam ao sentido de responsabilidade, competências e sociabilização. Trata-se de um modelo pedagógico no qual o aluno desfruta de autonomia no seu processo de aprendizagem e possui conhecimentos e habilidades anteriores que atuam sobre sua aprendizagem e que são respeitados. A interferência do professor é mínima e, a partir daí formou-se o conceito de professor como um sujeito condutor/mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Se havia um novo pensamento, uma nova proposta para a concretização e desenvolvimento de uma área, no caso a educacional, natural é que diretrizes específicas fossem oferecidas, observadas e cumpridas. Quanto à formação do professor para o enfrentamento de uma situação criada, como o foi com o escolanovismo, necessário se fazia

uma conscientização, pois o que havia era a mentalidade do *magister dixit*, herdada de um modelo de educação colonial, de dominação e de submissão, impregnada e difundida pela ação jesuítica. As resistências a mudanças sempre ocorrem em todas as situações de transição, o que é natural, e não se deu diferente disto na educação. Cria-se então um conflito entre o novo e o antigo; entre o pensamento progressista e o pensamento cristalizado e tradicional. Dito isto, é necessário repensar a formação docente a partir da reflexão sobre seus saberes e fazeres acumulados ao longo de décadas e de este profissional buscar, por outro lado, inserir-se ao processo de mudança construindo e reconstruindo incessantemente a sua prática. No entender de Nóvoa (1992, p. 27) “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”, sedimentando-os através de uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

O mundo digital e as tecnologias estão por toda parte, constroem uma espécie de império definitivo cujo avanço se estende para além de insuspeitáveis fronteiras. É preciso perceber, como assevera Moran (1992, p. 40) “que há uma nova cultura audiovisual, urbana, que se expressa de forma dinâmica e multifacética, que responde a uma nova sensibilidade e forma de perceber e de se expressar”. O digital é, atualmente, presença marcante em sala de aula e no processo de aprendizagem, daí a emergente necessidade de uma formação adequada do professor para lidar com ‘o novo’ que se instaura no processo educativo.

O panorama sócio-político-cultural da humanidade apresenta-se como fator preponderante e determinante da realidade do mundo moderno onde se debatem duas forças: a Democracia e a concentração de poderes. Isto se refere à desproporção entre os países considerados ricos e desenvolvidos e os pobres, os miseráveis e os em desenvolvimento. A Europa e os Estados Unidos da América do Norte vivem, neste momento, uma das mais preocupantes crises econômicas gerando efeitos de proporções mundiais. Toda a realidade conjuntural dos países, estejam essas nações em crise ou não, interfere diretamente no processo educacional e na formulação de leis e dispositivos. Precisa-se de uma reforma educacional no Brasil e isto implica a participação do professorado e de todos os segmentos da representatividade social. As legislações precisam ser geradas no interior dos embates sociais sob pena de, ao contrário, se tornarem “letras mortas”.

Em outras palavras, não podemos deixar de considerar que com uma cultura de direitos políticos, humanos, sociais e civis historicamente debilitada, permeada por concepções e práticas de Estado privatizado e onipotente e, portanto, alienado dos interesses sociais, esses processos de diluição dos marcos legais prejudicam, sobretudo, os mais empobrecidos, discriminados e

silenciados em nossa sociedade. (LINHARES; CARNEIRO DA SILVA, 2003, p. 19).

O empenho desses dois estudiosos da legislação em torno da esfera educacional é o de promover o “estabelecimento de um verdadeiro diálogo entre governo e movimentos sociais organizados”. (*op. cit*, p. 70). E, para tanto, acreditam que, de forma gradual e paulatina, devem ser lidos e analisados os textos legais e a política educacional a que eles dão suporte. Então, tais textos poderão passar por reformulações importantes, tanto quanto ao seu conteúdo quanto ao próprio processo de elaboração —, baixando-se o tom do debate e criando mais diálogo entre as partes interessadas.

Scheibe (2004) desenha uma retrospectiva histórica dos cursos de formação de professores no Brasil e, especialmente, em Santa Catarina, cuja trajetória não difere de outras partes do país. Segundo a professora em tela, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que retornou ao debate o tema da construção de uma identidade profissional docente e o revigoração das instituições formadoras de educadores em nível superior conforme previsão no

[...] Artigo 62 como uma alternativa às universidades. O Artigo 63, que regulamenta estes institutos, estabelece que os mesmos manterão cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (Inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (Inciso II); educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (Inciso III). (SCHEIBE, 2004, p. 18)

Scheibe (2004) esboça um mosaico sobre a questão da formação e ressalta a importância das vivências e das falas produzidas ao longo dos séculos do processo educacional brasileiro, além de evidenciar o papel que exerce a imprensa na formação e informação do docente auferindo-lhe *status* de pesquisadores/cientistas.

Esse trabalho de erigir o arcabouço histórico docente auxilia na sua afirmação como identidade profissional. Vale frisar a afirmação da estudiosa de que, “ao reconstruir o vivido, no sentido de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos da atividade docente, as motivações de vida estão intimamente ligadas”. (BASTOS, 2004, p. 43)

No que tange às políticas públicas e à formação dos professores em tempo de globalização, segundo Herrera (2008), cumpre notar as tensões existentes, inclusive em algumas experiências internacionais. Essas tensões e também as expectativas frente ao novo

preocupam estudiosos empenhados na compreensão do atual panorama e da diversidade que se apresenta na América Latina quanto à formação de professores.

O documento oficial da Comissão Internacional da UNESCO diz claramente que o mundo está evoluindo de forma muito rápida e que tal velocidade coloca o docente e qualquer outro tipo de profissional numa posição de reflexão sobre se sua formação inicial é realmente suficiente para o resto de suas vidas e/ou se necessitariam atualizar-se e melhorar o próprio conhecimento e seus métodos ao longo de toda a vida profissional.

Os resultados dessas políticas públicas de formação docente nos países da América Latina tornaram-se centralizados e traduzem-se em projetos de reformas educacionais desde os anos 90, conforme explicitam Rodríguez e Vargas (2008) papel preponderante exercem os fóruns internacionais e o processo de consolidação dos direitos humanos civis e sociais, conforme se passou a entender e exigir mais acentuadamente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Inclusive, no século XX, o direito à formação e a melhores condições de trabalho dos professores também foi objeto dos debates realizados em fóruns internacionais. E,

O primeiro dos documentos a abordar esta questão foi o *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales e Culturales*, assinado pelos países membros das Nações Unidas, em abril de 1966, que trazia em seu artigo n. 13 o direito à educação que toda pessoa tem. Desta forma, no inciso 2 foi considerada a necessidade de “melhorar continuamente as demandas materiais dos docentes” (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 39)

O extenso estudo sobre aspectos da educação inclusiva feito por Sanches e Teodoro (2008), concluem que, em primeiro lugar, o que se almeja é a permanência do modelo tradicional e vigente desse tipo de educação, mas com uma propensão a uma prática mais ativa, significativa, funcional, aberta, inclusiva e interativa. Tal comportamento sempre focando o aluno e o atendimento às suas necessidades especiais. O estudo não se refere objetivamente ao uso das novas tecnologias. Entretanto, encontra-se esta preocupação em pesquisa de Martins (2009) que evidencia que

As tecnologias educacionais podem ser utilizadas nos sistemas inclusivos, por todos os alunos, como um recurso facilitador da aprendizagem beneficiando, especialmente, alunos com deficiência, ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois, com muita frequência, nos ambientes escolares, as limitações físicas e sensoriais das pessoas com deficiência, sempre motivo de preconceitos e exclusões, transformam-se em obstáculos para seu processo de aprendizagem. (MARTINS, 2009, p. 5)

Os estudos de Silva Júnior (2008) acerca da instituição escolar e do trabalho docente são especialmente focados no trabalho do professor e no movimento de precarização

desta ação no processo de apropriação e objetivação da prática escolar numa instituição escolar pública. Entretanto, em se tratando de conferir qualidade à educação brasileira e, analisando os governos de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002) e o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), Silva Júnior adianta que a reconfiguração promovida no país e que “[...] recebe o apoio de grande parcela da esquerda política e acadêmica brasileiras, não parece fugir, em última instância, das orientações da UNESCO e do Banco Mundial, além de incorporar o que foi criticado durante os últimos doze anos (p. 156)”.

Nesse novo desenho da necessidade de uma nova pedagogia e de uma didática destinadas ao processo educacional, há continuidades e rupturas. Em função desses dois aspectos, estudiosos se debruçam em estudos que focalizam o livro didático; as tecnologias digitais no currículo escolar no Brasil e em Portugal; de Vygotsky à cultura da simulação – a emergência de novas formas de compreender o mundo; as políticas de formação de professores para as mídias e as tecnologias de informação e comunicação.

A reflexão sobre os livros didáticos no período do Estado Novo (1937-1945) demonstra que a produção deste material didático tem relação com um conjunto de “determinações previstas pelas leis Orgânicas do Ensino que contemplaram separadamente cada um dos ‘ramos de ensino’ existentes no início da década de 40 pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema”. (FREITAS *et al*, 2011, p. 17).

Os estudiosos da questão do livro didático durante o período do Estado Novo acrescentam que a situação cobria dois pontos a considerar: o Governo Getúlio Vargas estabelecendo padrões centralizadores e de controle através da ação da assim intitulada Comissão Nacional do Livro Didático; e a existência de estratégias estabelecidas por editores e autores interessados no mercado que se encontrava em expansão.

Atravessando o tempo que decorre do Estado Novo aos dias de hoje, a educação encontra-se às voltas com as tecnologias digitais, pesquisadores fazem um contraponto entre o Brasil e Portugal, país este que tem já alguma experiência na implantação das tecnologias a partir do Plano Tecnológico da Educação (PTE), de extensão social, ocorrido no início de 2007.

As pesquisadoras em tela ressaltam a paixão das crianças e dos jovens pelas modernas tecnologias e o papel fundamental que elas desempenham no processo educacional; frisam a questão do currículo frente à nova realidade, pois que “ter um currículo em rede e construir redes de sociodigitais na escola não significa dizer que cada um fará o que quiser,

mas sim que não é preciso ter conteúdos pré-definidos e descontextualizados da vida e da cultura” (FERREIRA; SOUZA, 2011, p. 75)

Ainda sobre a questão do docente e de seu esperado desempenho no que diz respeito ao manejo das possibilidades tecnológicas modernas, os autores colocam com objetividade que

Nesse sentido, é importante que os professores tenham conhecimento das potencialidades dessas tecnologias para que possam pensar, criar, produzir propostas pedagógicas que contemplem as características do ciberespaço, da cibercultura e da cultura da mobilidade e colaboração, a troca, a distribuição, a interatividade, a hipertextualidade e a multivocalidade (FERREIRA; SOUZA, 2011, p. 77)

Para Alves (2011, p 111) uma questão importante é a de se estar atento à cultura da simulação e à emergência de novas formas de compreender o mundo. Para formular a sua argumentação, Alves convoca Vygotsky para quem “[...] a linguagem se constitui no mais importante instrumento do pensamento, que medeia as relações cognitivas, afetivas, sociais e culturais, entre outras”.

Essa autora postula que a aprendizagem na cultura da simulação compreende um conceito semiótico e que

[...] se caracteriza por formas de pensamentos não-lineares, que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o ‘[...] pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação’ (TURKLE³, 1997, p.66 *apud* ALVES, 2011, p 116)

As políticas de formação de professores para as mídias e as tecnologias de informação e comunicação são uma preocupação do poder público que, desde a década de 30 se manifestou com os meios de comunicação de massa criando o INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo - (órgão do Ministério da Educação e Saúde) (1937). Vargas governava o país nesta época do Estado Novo e Humberto Mauro ficou com a responsabilidade relativa aos meios de comunicação nacionais. Os objetivos do INCE eram os de atender à campanha liderada por educadores e intelectuais representados na figura de Edgard Roquette Pinto e que

³ TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D’Água, 1997.

pleiteavam a criação de um órgão estatal que viabilizasse a exibição de filmes educativos, e com vistas voltadas para o currículo escolar e a educação do povo brasileiro.

Retomando o fio da história e com ele atravessando o tempo é possível traçar a trajetória passando pelos: MEB (1961), Telecurso (1978), Vídeo Escola (1989-1996), Um Salto para o Futuro (1991), Proformação (1997), Proinfo (1997), UCA (2008). A reflexão que se sobrepõe é a que versa

[...] sobre as políticas de formação de professores para o uso das TICs na escola, a possibilidade de uso do modelo todos-todos e da concepção de alfabetização digital como orientação para um modelo de formação de professores que possa incluir socialmente e culturalmente os professores de maneira crítica e cidadã na sociedade do conhecimento e da comunicação. (LINHARES *et al.*, 2011, p. 176-177)

Backes e Pavan (2008) trata das diversas vozes e pontos de vista sociais e multiculturais construtores do currículo, mesmo admitindo a existência daquilo que os estudiosos conceituaram como verdade autorizada e legitimada pela cultura acadêmica acumulada durante décadas e que carregam significados “líquidos” e “babélicos”. Assim, evidenciando aspectos do currículo clássico e da sua versão tecnocrata, os estudiosos chegam ao momento de “reconceptualização” do currículo nos idos da década de 70, isto é, [...] um momento importante para o entendimento do que seja currículo, uma ruptura com a visão cristalizada de currículo como conjunto de disciplinas neutras e desinteressadas em que estudantes obtêm aprovação ou não. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 218).

Ainda no pensar dos autores agora mencionados, relativamente à década de 90, se encontra a versão que busca fugir da tradição de exclusão e de declaração histórica sobre a inabilidade e a incompetência de sujeitos fracassados e mantidos distanciados das conquistas dos bens sociais e impedidos de se realizarem pessoal e profissionalmente. Foi a atitude social excludente a responsável ao longo dos séculos pelo exclusivo sucesso dos “donos” da sociedade.

A respeito das subjetividades nas “tramas da linguagem e da cultura”, Costa (2002), evoca a desintegração do sujeito e a sua urdidura nos tempos pós-modernos; “tempos nem piores, nem melhores do que outros, tempos apenas diferentes, outros tempos” (p. 44)

As políticas de formação de professores e seu impacto na escola se centralizam na questão do fracasso escolar

[...] explicada frequentemente pela oferta de um ensino dissociado das necessidades do aluno, pelo alheamento da escola em relação aos problemas

da comunidade em que se insere, pela adoção de formas de gestão não participativas, entre outros. (WEBER, 2002, p. 47),

Quanto ao sentido da prática docente, do fazer e do refazer e da observação dos resultados traduzidos no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, se constitui o racional da condução de todo o processo educacional e é nessa experiência formadora de uma cultura artesanal do conhecimento que, principalmente, crê o docente. E, quanto à gestão das atividades curriculares, estas vão “muito além do currículo oficial definido e registrado nos manuais escolares e nas diretrizes curriculares gerais. Toda escola tem o seu contexto específico e seus atores próprios, tendo, portanto uma identidade que a diferencia das demais” (TERRIEN; TERRIEN, 2002, p. 89).

Tendo como norte esta concepção sobre a cultura docente, concluem esses autores que entender a intenção do professor dentro do contexto dos seus saberes ou premissas é extremamente relevante para os processos de formação inicial e continuada, bem como para a identificação da cultura reflexiva do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 30 o Brasil inaugurou uma era de movimento educacional através da palavra e da ação do Manifesto do Escolanovismo. E se não fosse por essas consciências ligadas ao avanço e às mudanças, o país se encontraria ainda no contexto do colonialismo, do jesuitismo e da exclusão social.

Com acertos e desacertos, de lá para cá, a realidade tem mostrado que o escolanovismo é a peça fundamental que torna sólido o edifício da educação que vem sendo modificado aos poucos e sempre na tentativa de acompanhar o progresso sob todos os pontos de vista. Esse momento inicial de largada imprimiu uma força sobre a qual ainda se locomove a educação brasileira. Esse grito em função de acompanhar o que o resto do mundo fazia em torno de educar as nações e seus povos ainda ecoa e modula outros tons de acordo com a evolução do processo civilizatório.

Toda a movimentação que vem sendo imposta ao sistema educacional se deve, principalmente, à insatisfação gerada em um passado de exclusão e falta de liberdade, de cidadania e, ainda, ao repetido fracasso educacional continuamente impingindo aos sujeitos sociais marcas tão expressivas que serviram para moldar seus cérebros à crença de ser aquele o destino natural que lhes competia.

Atualmente as áreas do conhecimento têm se aproximado mais uma das outras e contribuem para a dissolução desse quadro deprimente. E é nessa esteira que se encontra a palavra da Psicanálise representada, por exemplo, no trabalho do psicanalista Joel Birman (2002). Para esse autor, subjetividade, contemporaneidade e educação são elementos de todo o processo educativo e formador da sociedade.

Por outro lado se nota a existência de um mal estar na sociedade contemporânea dividida entre a ciência e a espiritualidade. Gera-se um conflito em meio ao clima de novas hierarquias, desamparo, formas de subjetivação e desalento pós-moderno em meio a um contexto profundamente transformado e que agora enfrenta as novidades do avanço tecnológico e das comunicações.

Importa, especialmente, que os sujeitos sociais não se afundem em panoramas de tanta imprevisibilidade, mas que alcancem colocar-se harmoniosamente na sociedade atual cujas bases foram fincadas no passado. Este é o movimento da história e se agora continuamos uma construção, simultaneamente fundamos uma etapa que servirá de sustentação para o futuro, assim como funcionou toda a ação proposta pelo Movimento Escolanovista, na década de 30.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn R. Gama. De Vygotsky à cultura da simulação. *In* FELDENS, Dinamara G (org) **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Bahia: EDUFBA, 2011, pp. 111-134.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: Um desafio para a formação de professores. *in* RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, pp.215-232.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da profissão docente no Brasil. Mosaicos de uma formação. *In* TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIÉRREZ, Suzana de Souza (Orgs.). **História e formação de professores no Mercosul /Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, pp.43-118.]

BEZERRA, Ada Augusta C.; NOBRE, Luciano M. Planejamento educacional no Brasil. *In* **Gestão de Projetos Educacionais**. Série Bibliográfica Unit. Aracaju: UNIT, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura *in* CANDAU, V. (Org) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 29-46.

FERREIRA, Simone de L; SOUZA Francislê N. As tecnologias digitais no currículo escolar no Brasil e em Portugal. *In* FELDENS, Dinamara G (org) **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Bahia: EDUFBA, 2011, pp. 67-88

FREITAS, Ana Maria G. B de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; NASCIMENTO, Ester F. Vilas-Bôas do. Livros didático no Estado Novo. *In* FELDENS, Dinamara G (org) **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Bahia: EDUFBA, 2011, pp. 17-33

HERRERA, Martha Cecília. Tensiones em torno a la formación de profesores: Algunas experiências internacionais *in* RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, pp.17-35.

LINHARES, Célia Frazão S. & SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora. 2003.

LINHARES, Ronaldo; MONTE LIMA, Maria de Fátima; MENDONÇA, Ana V. Machado. As políticas de formação de professores para as mídias e as tecnologias de informação e comunicação. *In* FELDENS, Dinamara G (org) **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Bahia: EDUFBA, 2011, pp. 175-201.

MARTINS, Tânia Gonçalves. **Educação à distância, em consonância com a perspectiva inclusiva, na formação de professores da educação básica**. (2009) Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/A%20EDUCACAO%20A%20DISTANCIA%20EM%20CONSONANCIA%20COM%20A%20PERSPECTIVA%20INCLUSIVA%20NA%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20DA%20EDUCACAO%20BASICA.pdf. Acesso em: 29/12/2011.

MORAN, José M. Os jovens e as linguagens eletrônicas. *In*, DIDONÉ, Iraci M^a, SOARES, Ismar O (orgs). **O jovem e a comunicação**. São Paulo. Edições Loyola, 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORLANDO, Evelyn de Almeida, NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. (2007) **A igreja católica e a educação brasileira: Álvaro Negromonte e o discurso de moralização da nação**. Disponível em: <http://www.scientiaplena.org.br/sp_v3n5p180_185.pdf>. Acesso em 20/02/2012.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VARGAS, Marilda Bonini. A formação dos professores na América Latina: Um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. *In* RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, pp.37-56.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Em busca de indicadores de educação inclusiva: O que os professores de apoio educativo dizem que gostariam de fazer *in* RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, pp.107-148.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação no Brasil em Santa Catarina. *In* TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIÉRREZ, Suzana de Souza (Orgs.). **História e formação de professores no Mercosul /Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, pp. 17-42.

SILVA FILHO, Ricardo Paulo Oliveira. **Análise da década de 1930 no Brasil sob a visão de Karl Marx**. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2005/06-An%C3%A1lise%20da%20d%C3%A9cada%20de%201930%20no%20Brasil%20sob%20a%20vis%C3%A3o%20de%20Karl%20Marx.pdf>. Acesso em 23/02/2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Instituição escolar e trabalho docente. *In* RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, pp.151-189.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. *In* CANDAU, V. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 77-96.

VIDAL, Gonçalves Diana. Escola nova e ou processo educativo. *In*: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. *In* CANDAU, V. (Org) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 47-62.

ⁱ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Professora da Faculdade Pio Décimo e da Educação Básica, membro do Grupo de Pesquisa GPGFOP/PPED/Unit/CNPq e voluntária do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da CAPES/Unit. E-mail: josevaniatguedes@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pelo IESAE/FGV – Rio de Janeiro. Pedagoga pela UFS/SE. Professor Pleno I da Pós-Graduação da Unit, Aracaju/SE, atuando na Graduação e no Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq). E-mail: adaaugustaeduc@gmail.com

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Tiradentes e da Educação Básica, membro do Grupo de Pesquisa GPGFOP/PPED/Unit/CNPq e voluntária do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da CAPES/Unit. E-mail: nascimentoolene@yahoo.com.br