

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A POSSIBILIDADE DE INFLUENCIAR
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**SCHOOL EDUCATION AND THE POSSIBILITY OF INFLUENCING
CONTEMPORARY SOCIETY**

Lílian Mara Dela Cruz¹
Alda Maria do Nascimento Osório²

Resumo: Neste trabalho apresentamos algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar a educação escolar no sentido de influenciar no contexto da sociedade. Trata-se de parte de uma pesquisa de Mestrado que abordou o ensino e aprendizagem da língua escrita por meio da produção e reescrita de textos no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Desenvolvemos nossas reflexões com base em autores que discutem as questões contemporâneas da sociedade influenciando na educação e, conseqüentemente, as mudanças necessárias no interior da escola, com possibilidade de corresponder às expectativas de elevar a qualidade da educação. Um trabalho pedagógico que demanda o redimensionamento da forma como a escola proporciona o ensino e aprendizagem, apontando a necessidade de apropriação de conhecimento pelos professores.
Palavras-chave: Educação. Linguagem. Sociedade.

Abstract: In this study we presented some thoughts about to the need to reconsider the education influence in the context of the society. This is part of a Master's research which discussed the teaching and learning language written by producing and rewriting texts in the first year of primary education in public schools of the city of Campo Grande-MS, Brazil. We develop our reflections based on authors who discuss contemporary issues of society influencing in education and, consequently, the necessary changes within the school, with the possibility to attend the expectations of raising the quality of education. An educational work that requires resizing how the school provides teaching and learning, pointing out the necessity of teachers knowledge appropriation.

Keywords: Education. Language. Society

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Docente da Universidade Anhanguera – UNIDERP, Docente da Secretaria Municipal de Educação, Campo Grande/MS. E-mail: liliandelacruz@terra.com.br

² Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, cursos mestrado e doutorado, e do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: aldaosorio@gmail.com

Introdução

Tendo em vista o fato de que a Educação emerge nos discursos políticos como instrumento de mobilização no contexto das transformações sociais, tornam-se necessárias possíveis mudanças no contexto escolar, pois estes discursos sinalizam para a importância de se compreender a educação na dinâmica de transformações do movimento político, econômico, cultural e social que vêm ocorrendo nos últimos tempos, de forma globalizada, exigindo um perfil de homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais.

Uma visão de homem que resulta “[...] da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. (REGO, 1995, p. 41, grifo da autora). Tal concepção leva à necessidade de demanda relacionada às modificações na sociedade contemporânea, que tem raízes na perspectiva sócio-histórica, de Vygotsky e Bakhtin. Aporte teórico adotado para o estudo, o qual compreende o indivíduo num processo de construção dinâmico, se constituindo um ser social à medida que interage com os outros, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais.

Nessas relações constituídas coletivamente entre seres históricos e sociais, admite-se o conflito, uma vez que o conhecimento “[...] é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge o sujeito interativo”. (FREITAS, 1994, p. 161). Esta postura de sujeito dinâmico, participativo, produtor de seus conhecimentos, implica na maneira como ele re-significa o já dito.

Para contemplar esse indivíduo, a realidade denuncia a necessidade de refletirmos a educação e o modelo de escola no contexto do processo de mudança, buscando transformá-la com a possibilidade de atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais. Isso porque vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e aprendizagem é proporcionado na instituição escolar, permeado por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem.

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar a educação escolar no sentido de influenciar no contexto da sociedade. Trata-se de um recorte

de pesquisa de Mestrado que abordou o ensino e aprendizagem da língua escrita por meio da produção e reescrita de textos no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Um trabalho pedagógico que demanda o redimensionamento da forma como a escola proporciona a aprendizagem aos alunos.

Abordamos alguns aspectos sobre a educação na sociedade contemporânea, com vistas à dinâmica das transformações sociais, repensando o modelo de escola que se constituiu no Brasil. É interesse mostrar alguns obstáculos que dificultam a efetivação das alterações na instituição escolar, impedindo-a de exercer seu papel na valorização da educação como instrumento necessário ao exercício da cidadania, ou seja, preparar o aluno para que tenha condições de participar ativamente das questões sociais emergidas frente às mudanças no mundo atual.

Desenvolvemos as reflexões com base em autores que discutem as questões contemporâneas da sociedade influenciando na educação e, conseqüentemente, às mudanças necessárias no interior da escola correspondendo às expectativas quanto à possibilidade de elevar a qualidade da educação.

A escola na dinâmica da transformação social

Dialogamos pensando as condições em que o indivíduo está exposto às determinações pré-estabelecidas pela sociedade capitalista, levando-o ao assujeitamento ao que está posto.

Jobim e Souza (2003), ao abordar as questões sobre a sociedade capitalista e o indivíduo, explicita a partir da teoria da alienação de Marx, como o indivíduo tornou-se distante no processo de produção da sociedade capitalista e a possibilidade que este possui de resgatar seu lugar de sujeito social, histórico e cultural. Um lugar no qual “Ser sujeito é ter direito de se colocar como autor das transformações sociais”. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2004) discute a questão da alienação capitalista a partir da análise de Leontiev, que destaca a ocorrência deste fenômeno sob dois aspectos:

[...] pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente. (DUARTE, 2004, p. 56).

Destacamos o aspecto que o autor ressalta a relevância da análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, uma vez que um dos desafios da educação escolar é fazer com que a aprendizagem produza sentido para os alunos.

Isso implica esclarecer as proposições expressas nas correntes pedagógicas que postulam uma relação imediata e pragmática entre significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, que vincula ao utilitarismo alienante no cotidiano da sociedade capitalista, uma vez que o sentido impulsiona o indivíduo a se apropriar dos conhecimentos e é proporcionado pelos motivos que o engendra, sendo que essa relação imediata dissocia os significados dos sentidos por considerar apenas os aspectos externos a serem apreendidos.

Duarte (2004, p. 17) argumenta que o sentido do trabalho para o operário ou do capital para o capitalista se justifica no entendimento de que “A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital”. E não da utilização social daquilo que se produz, conferindo sentido à produção, mas ocorrendo uma ruptura entre o significado e o sentido da ação humana. Nas palavras do autor, isto acontece “[...] se considerarmos o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade”. (DUARTE, 2004, p. 57).

Essa ruptura, no que se refere aos processos psicológicos, traz consequências ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, tornando o trabalho uma atividade externa à personalidade do indivíduo quando deveria centrar-se na objetivação de sua personalidade, impulsionando-o a apropriação “[...] de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano”. (DUARTE, 2004, p. 59). O que o levaria a assumir uma posição crítica em relação à sociedade, não restringindo a sua personalidade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, o que não o tornaria um indivíduo alienado.

Dessas considerações, o processo de alienação a que estão expostos os indivíduos na sociedade capitalista e a probabilidade de se instaurar um movimento de natureza transformadora, suscita a necessidade de se repensar o paradigma vigente, o que insinua a adoção de uma visão crítica por parte da escola para tratar as questões a respeito do sujeito autor, participativo e transformador nas suas relações sociais. (JOBIM e SOUZA, 2003; DUARTE, 2004).

Essa constatação tem fundamento à medida que as discussões em torno da educação não se restringem mais as denúncias da incapacidade da escola em promover o ensino, o que resulta no fracasso escolar, mas desencadeia a necessidade de compreender a realidade desta em toda sua complexidade. Santiago (2006, p. 161) ao tratar a respeito do aspecto da crise escolar contemporânea, independente da postura político-ideológico, destaca que se faz necessário: “[...] promover mudanças estruturais que atinjam a totalidade das relações pedagógicas”. Tendo o entendimento de “[...] que é necessário ‘reinstaurar’ a escola com base em um novo paradigma, que ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo, de valores... imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa”. (SANTIAGO, 2006, p. 161).

Uma mobilização que demanda debate de ideias, fazendo emergir tanto aspectos convergentes como divergentes sobre como circulam as diferentes concepções pedagógicas no interior da escola e suas relações com a realidade social dos indivíduos, na tentativa de cumprir, satisfatoriamente, seu compromisso com a produção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, a técnica da Análise de Discurso nos permite analisar os discursos produzidos pelos sujeitos participantes do estudo, na ocasião das entrevistas, bem como das observações realizadas por nós em sala de aula, relacionando os significados aos sentidos produzidos pelos indivíduos, tendo em vista que, segundo Orlandi (2003, p.15), o discurso entendido “[...] epistemologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

A autora assegura este conceito de discurso ressaltando que “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. O que torna possível uma análise da relação entre significado e sentido das ações humanas para a educação contemporânea, sinalizando a relevância desta relação, como ressalta Duarte (2003) na aprendizagem escolar. Ou seja, os conhecimentos produzidos na escola devem se constituir em motivo para que os indivíduos possam significar e significar-se a partir da compreensão do que está posto pelo capitalismo como forma de subsistência do homem, com o entendimento de que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Logo, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, por esta caracterizar e marcar o homem enquanto ser social e histórico, conforme argumenta Brandão (2005, p. 11) a linguagem se forma como “[...] elemento de mediação entre o homem e a sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais”. Proporcionando a realização de suas leituras de mundo, a produção da sua história e se constituindo sujeito social em suas relações mediadas pela linguagem e pelos símbolos.

Em Vygotsky (2003) compreendemos sobre como os fenômenos devem ser estudados enquanto processos em movimento e em mudança, contribuindo para o entendimento do modo como a escola promove o ensino, se distanciando da dinâmica das mudanças do contexto social, o que a leva a ignorar a participação do sujeito na produção de seus conhecimentos e, por conseguinte, demonstra como esta destoa da concepção de que o homem é fruto de um processo histórico não linear, não estático, não podendo ser compreendido em suas ações estando fora do contexto histórico, cultural e social que o constitui.

Freitas (2002, p. 27) reafirma, “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática”. Ainda, destaca que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a um outro, constituindo com ele uma unidade”. (FREITAS, 1994, p. 109). Evidencia-se assim, um princípio da dialética segundo o qual os diversos aspectos de uma realidade se entrelaçam em diferentes níveis, numa relação imediata, se opondo, porém constituindo uma unidade.

Nesse sentido, por meio dos seus profissionais, a escola precisa perceber o movimento na sociedade capitalista, o qual condiciona ao comportamento culturalmente estabelecido numa perspectiva dominante que definiu a maneira como o homem ser social e histórico, deve perceber o mundo, tornando-o indivíduo alienado, envolvido pelas questões da modernidade que se entrelaçam com a cultura de massa, produzindo uma objetividade capitalista, produzindo representações sociais que o adapta ao que já está determinado.

Princípios opostos aos que indicam que o homem deve ser considerado em sua subjetividade e singularidade, com desejos próprios, em condições de impulsionar mudanças

que desarticulem a reprodução de indivíduos sujeitados, presos a teia de sistemas hierárquicos de valores e de submissão.

Realidade que Jobim e Souza (2003) alerta para a maneira de ser da criança, no processo de formação de conceitos que “ainda” não se prendem as semióticas dominantes. Assinala que:

As crianças que ainda não se integraram a esse esquema têm uma percepção do mundo inteiramente diferente daquele que é comum aos adultos que se encontram cooptados por um modo de compreender a realidade contemporânea de acordo com as imposições da ideologia dominante. Isso não quer dizer que a natureza de sua percepção de valores e das relações sociais seja caótica. Ao contrário, são modos de representação do mundo, cuja importância poderá se estender a outros setores da vida social, numa sociedade diferente. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 22)

A autora sinaliza que as crianças, valendo-se de suas características peculiares, se relacionam espontaneamente, no cotidiano, não ficando presas a convenções que padronizam comportamentos modelados pela lógica da cultura dominante. Realizam suas atividades motivadas pelas próprias necessidades, produzindo sua existência ao agir de acordo com o meio das suas relações sociais. Percebem o mundo a sua maneira, constroem suas representações a partir da sua própria lógica, por meio da linguagem.

Ressalta,

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, também é transformada por este seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação da sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (JOBIM & SOUZA, 2003, p. 24).

Sendo assim, a compreensão da criança, resultante da reconstrução de conceitos produzidos culturalmente, na dinâmica das suas interações verbais no meio social, configura-se numa atitude de indivíduo conquistando seu espaço como sujeito partícipe e autor do mundo em que se encontra inserido.

As representações construídas espontaneamente pela criança fora da escola, no contexto escolar, começam, na maioria das vezes, a serem ignoradas e padronizadas. Ou seja, todas devem executar as tarefas iguais, obedecendo a um ritmo determinado, sem considerar as singularidades humanas e a história individual de cada aluno.

Essa forma de ver a criança se explicita no processo de construção das representações sociais que se transformam, em cada época e em cada momento histórico, decorrente da maneira como a educação é pensada com a finalidade de corresponder às expectativas da demanda social.

Por conseguinte, a organização das funções escolares se configura num descompasso entre o que é proposto e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. Segundo Matencio (2002, p. 16) as razões para esta contradição são muitas e se explicitam “[...] entre o que se espera da instituição escolar e sua atuação efetiva [...]”, sendo que uma delas está na maneira de organização da escola:

[...] com o objetivo duplo de fornecer alternativas para a construção de conhecimentos pelo indivíduo, enquanto o socializa, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido. (MATENCIO, 2002, p. 16).

Agindo desta maneira a escola reforça o condicionamento à ideologia dominante. Ignora que pode ter um papel decisivo e diferenciado na transformação da sociedade se repensar sua forma de conceber a produção de conhecimento, percebendo-o como um processo em construção e seu aluno sujeito ativo nesse contexto.

O recorte que fazemos no tempo e na história, compreende o movimento articulado a partir dos anos de 1980, quando se inicia um processo, de repensar a educação, marcado por inúmeras pesquisas e, destas, as obras de Tardif (2006), Tardif e Lessard (2005) e Contreras (2002) nos subsidiam na compreensão do processo de transformação que se operacionalizou, desde aquela época, relacionadas aos saberes dos professores. Eles abordam a questão por meio das investigações sobre o processo interativo do trabalho docente, inter-relacionando o saber a condicionantes e ao contexto do trabalho.

Os autores destacam a autonomia do professor (CONTRERAS, 2002), a possibilidade de se transformar o modelo imposto. O que depende da maneira como as interações vão se efetivando nas relações entre professores e alunos, a “[...] capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos”. (TARDIF, 2005, p. 70, grifo do autor). Exigindo do professor a consciência de que estas

relações no processo de ensino e aprendizagem ocorrem pela mediação, envolvendo conhecimentos para a realização das ações com e para os alunos.

Para isso deve se instaurar, na escola, ambiente que proporcione interações e interlocuções entre todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos, alunos e alunos e os demais trabalhadores que atuam na instituição, com o propósito de desenvolver procedimentos que possam preparar indivíduos reflexivos, críticos e curiosos, que saibam argumentar e tomar decisões, isto é, usufruir os conhecimentos apreendidos na escola. Deve-se buscar, a partir de sua educação, uma forma democrática de vivência, ou seja, nas interações verbais que realiza expor e discutir suas ideias, influenciar e influenciar-se a partir dessas intersubjetividades.

Contreras (2002) salienta:

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com as perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida. (CONTRERAS, 2002, p. 45).

O autor ressalta que a execução do ensino é inseparável da concepção de mundo, de vida do professor. A diversidade de concepções que permeiam os contextos escolares se constitui em objeto de estudo, pauta para gerar reflexões sobre as contradições existentes na forma como se desenvolve o processo educativo com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Marques (2006, p. 166) confirma a relevância de tais concepções ao observar que estas:

[...] produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas e estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

A importância das concepções na definição das ações do professor no contexto escolar subsidia nossa crença de que, embora historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos e obedecendo, até hoje, a determinações pré-estabelecidas oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, ainda assim existe a possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico, uma vez que “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p. 44). O que possibilita reflexões que sinalizem para mudanças efetivas, visto que:

[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão, [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 38, grifos do autor)

Os significados e sentidos atribuídos pelos professores aos seus atos a partir da experiência pessoal na docência, complementados por estudos teóricos, os impulsiona a aprofundar na produção dos seus próprios saberes, repensando sua profissão de educador que se efetiva na inter-relação com outros seres e sua própria valorização e importância no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tardif (2005, p. 25) os estudos, as pesquisas, os debates e reformas propõem “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”. Ele pontua, entre outros aspectos, “[...] a valorização da competência profissional e práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos [...]”. (TARDIF, 2005, p. 26).

Por conseguinte, promover mudanças na prática pedagógica necessita de apropriação de conhecimentos teóricos pelos professores, que além de explicitar as ações em sala de aula, possibilitam a compreensão da inter-relação teoria e prática, numa perspectiva de coexistência, implicando em ação transformadora. Ou seja, na práxis, é que se constituem o entendimento das ações concretas realizadas pelos sujeitos da aprendizagem, ações que buscam mudanças, possibilitando ao aluno significar os conhecimentos produzidos na escola, motivando-o a apropriação de conhecimentos com sentido na sua vivência cotidiana. Isto

leva o professor a refletir numa perspectiva dialética sobre: “o que fazer”, “para quem”, “como fazer” e “quando fazer” diante da dinamicidade das mudanças, por envolver seres sociais e, por isso, deve considerar as dimensões: pessoal, profissional, cultural, econômica, histórica e social destes, implicando modificar o comportamento por meio da educação.

Segundo Vygotsky (2004, p. 10) “A educação acaba significando sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação”. E que para “[...] examinar esse processo do ponto de vista científico devemos necessariamente nos dar conta das leis gerais das relações e das condições de sua formação”. Portanto, o contexto real onde os sujeitos estabelecem as relações sociais, a forma como produzem seus conhecimentos espontaneamente, intermediados pela linguagem em situações vivenciadas fora da instituição escolar, acrescidos aos saberes teóricos do professor, são imprescindíveis na organização do fazer pedagógico.

Logo, as modificações necessárias no contexto escolar, para atender as novas expectativas do processo de ensino e aprendizagem, produzem uma situação desafiadora sinalizando para a necessidade de os professores se submeterem:

[...] uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a partir de uma análise sobre o seu verdadeiro papel e sua condição dentro da escola, tendo como ponto de partida os problemas, as dificuldades e as situações com que se depara no cotidiano pedagógico, suas aspirações, princípios e valores. O professor, então, procura entender e contribuir para a melhoria da sua prática em sala de aula, no intento de fazer aflorar uma ação consciente do ‘compromisso’ com a profissão, que envolve ‘compartilhar’ com os colegas ‘trocas’ de experiências e ‘qualificação’ continuada para que o processo de ensino e aprendizagem adquira ‘novos’ significados, não só para o aluno como também para o professor. (OSÓRIO, 2003, p. 217-218).

Refletir sobre a prática pedagógica pautados nas condições reais em que se efetivam, torna-se possível quando o professor se conscientiza do seu compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também, com a sociedade. Pois não é simplesmente “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”. Implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Pressupomos que esta reflexão lhe dará condições de pensar a educação como instrumento mediador, correspondendo às expectativas de uma sociedade dinâmica.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. [Trad. Sandra Trabucco Valenzuela]. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, **Cadernos CEDES**, V. 24, n.62, 1. ed., abr. 2004.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MATENCIO, Maria de Lourdes. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação Inicial e Continuada dos Professores: Implicações em sua Prática Pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho docente: os professores em formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. . (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas. [Trad. João Batista Kreuch]. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica**. [Trad. Paulo Bezerra]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)