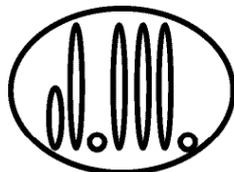


**TEXTOS
DE
ALDA
JUNQUEIRA
MARIN,
PROFESSORA**



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

**TEXTOS
DE
ALDA
JUNQUEIRA
MARIN,
PROFESSORA**



JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

.....
Produção: Junqueira&Marin Editores
www.junqueiraemarin.com.br



Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA (a partir de pinturas da própria Autora)
Revisões: da Autora
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)
Profa. Dra. Adriane Knoblauch
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Profa. Dra. Suely Amaral Mello
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

M289t

Marin, Alda Junqueira, 1945-
Textos de Alda Junqueira Marin, professora [recurso eletrônico] / Alda Junqueira
Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.
recurso digital ; 5 MB

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-118-6 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Pesquisa educacional. 4. Livros
eletrônicos. I. Título.

19-61241

CDD: 370.7

CDU: 37-047.37

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

07/11/2019 13/11/2019
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade da Autora.
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa
ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria e
Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.
.....

SUMÁRIO

- 6** APRESENTAÇÃO

- 7** PESQUISAR PARA QUEM? PARA QUE?

- 18** PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ESCOLA

- 31** PROFESSORES, ALUNOS E TEMAS CONTEMPORÂNEOS: alguns resultados de pesquisa

- 50** ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTOS ESCOLARES

- 59** A FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 68** NECESSIDADES FORMATIVAS CONSTITUIDORAS DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ÁREAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

- 76** NECESSIDADES FORMATIVAS DETECTADAS EM NOVOS LUGARES EDUCACIONAIS

- 89** PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 105** EDUCAÇÃO CONTINUADA: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE DE TERMOS E CONCEPÇÕES

- 116** A CONDIÇÃO DOCENTE:
ALGUNS DESAFIOS DO
COTIDIANO ESCOLAR
- 131** CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL
SOBRE TRABALHO DOCENTE: uma
introdução breve
- 136** ESTANDARDIZAÇÃO,
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
E DOCÊNCIA: focalizando
as escolas brasileiras
- 144** CURRÍCULOS DE CURSOS
E TRABALHO DOCENTE NA
UNIVERSIDADE HOJE: tensões e desafios
- 163** PROFISSÃO DE PROFESSOR: algumas tensões
- 186** O TRABALHO DOS PROFESSORES:
REPOSITÓRIO DE POLÍTICAS AMALGAMADAS
- 208** AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL
- 225** COM O OLHAR NOS PROFESSORES:
DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS
REALIDADES ESCOLARES
- 239** A CULTURA DO MEDO: FACETA DO
APRENDIZADO SOCIAL DE PROFESSORAS
- 257** SOBRE A AUTORA 

APRESENTAÇÃO

COMO VOCÊS JÁ DEVEM TER PERCEBIDO, ESTA PRODUÇÃO É AUTORAL, mas de modo diverso do costumeiro. Em geral, os autores/pesquisadores, em suas produções únicas, relatam dados de um amplo estudo trazendo as características, fundamentos, procedimentos e resultados constitutivos a partir de seu objeto.

O material que aqui apresento, aos leitores, diverge desse tipo de trabalho ao focalizar não apenas um objeto, mas vários, no campo da educação, com uma marca forte e constante: a ação docente.

Decorre de retomada de vários focos, produção de momentos diversos e em função de diversificadas situações, tais como palestras, aulas, eventos. A maior parte deles, portanto, não é original, no sentido do ineditismo. Pelo contrário; estão aqui para simples divulgação, para maior conhecimento registrado, e alguns em função da dificuldade de acesso a estudantes que solicitam, pois não estão mais disponíveis.

Espero que tenham acesso e curtam, como eu, a chance de ler vários textos agrupados voltados a professores, futuros professores e seus alunos. ●

ALDA

OUTUBRO DE 2019.



PESQUISAR PARA QUEM? PARA QUE?

INTRODUÇÃO

AFORMAÇÃO DO EDUCADOR, TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS pedagógicas já é um tema que se consolidou neste evento. Com diferentes focos e abordagens, ele vem sendo objeto de debate colocando-se ao lado de temas similares de outros eventos e da produção acadêmica brasileira e internacional. Articula três focos da maior relevância na área da educação por estarem diretamente relacionados às situações educacionais concretas.

Embora seja sempre inserido nas programações dos eventos da área, ainda encontramos algo a mais para debater com os colegas devido às nossas reflexões e às de outros estudiosos sobre o tema. Nessa direção, quero dividir com vocês algumas inquietações, sobretudo a partir das características que vão tomando as produções no Brasil em face das exigências universitárias em geral e dos cursos de pós-graduação e suas cobranças de produção, o fenômeno do produtivismo como vem sendo denominado por alguns estudiosos (TREIN E RODRIGUES, 2011; REGO, T. C., 2014). De fato temos uma enorme produção na área de educação em geral, e em particular quando o foco está sobre a formação do professor, um dos temas que mais se acentuou na pesquisa nas últimas décadas com eventos no Brasil e no exterior, divulgando e debatendo diferentes aspectos da formação inicial e continuada além de diversos grandes mapeamentos feitos sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de órgãos governamentais brasileiros. Portanto, para só ficar nas produções analíticas brasileiras temos, por exemplo, estudos de ANDRÉ e colaboradores



(1999, 2002), GARRIDO e BRZEZINSKI (2001), GATTI e BARRETTO (2009), UNESCO (2004) entre outros. Do mesmo modo alguns estudos têm apresentado tendências de pesquisas sobre trabalho docente (MARIN e BUENO, 2010) e sobre práticas pedagógicas (MARIN, BUENO e SAMPAIO, 2005).

Tais trabalhos de mapeamento e análises abrangem diferentes questões relevantes tais como critérios de análises e de publicações das produções, focos de teses e dissertações, apresentações em eventos, manifestações de professores, ações políticas e opiniões de formadores de professores. Com essas preocupações variadas tais trabalhos permitem, aos interessados, um panorama diversificado também quanto às perspectivas com as quais abordam seus temas. Portanto, torna-se difícil, mais uma vez, abordar a temática sem cair no lugar comum e trazer alguma contribuição.

As questões que apresento aqui não vão, diretamente, no mesmo sentido, embora tenha, indiretamente, relação com tais análises críticas. Acabo de obter, nos últimos meses, alguns dados de origem diversa, mas apresentados em eventos, portanto relativos a estudos e pesquisas e é sobre eles que desejo tecer algumas considerações em razão desse eixo apontado em face da realidade também citada acima no que se refere ao acúmulo de produções.

ALGUNS DADOS

Estivemos finalizando o material do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – que ocorreu em julho de 2012 na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas, SP. Após o encerramento houve ajustes no material e a criação de um *site* para que passe a ser uma referência aos ENDIPEs, iniciando com o material do último (de 2012), mas que possa



se tornar o depositário de tudo o que se conseguir coletar dos anteriores e dos futuros¹.

Como decorrência dessa finalização dos trabalhos do evento, desde 2012, três *e-books* ficaram prontos e estão disponíveis por meio desse endereço eletrônico apontado como também foram disponibilizados em CD Rom com quase a totalidade da produção. É sobre esse primeiro conjunto de dados que quero tecer alguns comentários.

O ENDIPE é um encontro que aborda o coração da docência, portanto o coração da formação docente e do educador em geral, pois o ensino é a função básica das escolas e de várias outras atividades educativas, quaisquer que sejam elas, desde a educação infantil até a pós-graduação. Nesse evento que acabo de referir, de 2012, a docência esteve fortemente marcada pelas discussões políticas articuladas a três sub-eixos: o impacto das políticas sobre a escola e a sala de aula, as políticas de formação de professores, e a realidade escolar sob a perspectiva de constatações, análises e proposições. A Tabela 1, apresentada a seguir, contem uma síntese dos dados relativos a esse evento.

TABELA 1. PRODUÇÃO APRESENTADA NOS *E-BOOKS* DO XVI ENDIPE

PRODUÇÃO / ACERVO	n
Livro 1. Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula	480
Livro 2. Políticas de formação inicial e continuada de professores	844
Livro 3. Didática e Prática de Ensino na realidade escolar contemporânea: constatações / análises e proposições	1.199
TOTAL	2.523

Fonte: CD Rom com *e-books* do XVI ENDIPE. Organização da autora.

1 Conferir www.endipe.pro.br Verificar link “eventos anteriores”.



A análise dessa Tabela 1 permite verificar a relação com os três focos do tema aqui em causa. Verifica-se o fato de se tratar de uma quantidade enorme de intervenções considerando as mesas-redondas, os simpósios, os painéis e os pôsteres em três dias. Destaca-se o terceiro subeixo do evento, ou seja, exatamente o que põe em destaque as constatações, análises e propostas como o mais concorrido, ou seja, aquele em que há maior volume de esforços de estudo e pesquisa no país e o que faz conexão mais direta com a realidade da docência em sua vertente de modificações.

No segundo conjunto de dados estão os trabalhos do II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, realizado na Universidade do Porto, em Portugal, em novembro de 2013². Uma análise apenas quantitativa do material veiculado no evento aponta que houve enorme quantidade de pesquisas apresentadas em comunicações, também considerando só dois dias para apresentação das produções de pesquisadores, conforme se verifica pela Tabela 2.

TABELA 2. PRODUÇÃO DIVULGADA DURANTE O II ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO - COMUNICAÇÕES

EIXOS	n
1) Natureza e processos do trabalho docente	38
2) Trab. Docente e formação de professores	255
3) Trab. Docente e políticas educativas	92
4) Trab. Docente e ensino superior	51
5) Trab. Docente, EAD e tecnologias de informação e comunicação	37
6) Trab. Docente, currículo e avaliação	48
7) Trab. Docente e diversidade	66
8) Trab. Docente e relação educativa	30
9) Gestão Educacional e Trab. Docente	25
10) Trab. Docente e desenvolvimento profissional	55
Total	697

Fonte: Programa do evento. Organização da autora.

2 Conferir www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/publicacoes.html



Como se pode verificar ao analisar a Tabela 2, o trabalho docente tem sido um foco bastante estudado em suas diversas relações sendo a relação com a gestão a menos frequente e a formação de professores a relação bem mais frequente do que todas as demais, quase o triplo da mais frequente entre elas que é a de políticas educativas, ou seja 92 estudos, sendo 255 as pesquisas relatadas estabelecendo relação entre trabalho docente e formação.

Já a Tabela 3 acrescenta, desse mesmo evento, outras produções apresentadas em mesas-redondas, pôsteres e sessões especiais.

TABELA 3. II LUSO BRASILEIRO – PÔSTERES E MESAS / SESSÕES ESPECIAIS

outros tipos de trabalhos	n
pôsteres	70
mesas redondas (apresentações individuais)	50
sessões especiais (apresentações individuais)	12
Total	132

Fonte: Programa do evento. Organização da autora.

Nessa Tabela 3 verifica-se, pela análise, que o número de pôsteres é maior do que as demais formas de participação. Entretanto são produções ainda em andamento ou que relatam parcelas das pesquisas, mas que já apresentam suas relevâncias. Já as outras duas modalidades de participação são, em geral, mais significativas devido ao fato de serem de responsabilidade de convidados, profissionais com mais tempo e dedicação aos estudos dos temas em destaque nas mesmas circunstâncias.

É possível verificar pelas Tabelas 1, 2 e 3 a quantidade e a diversidade de trabalhos envolvendo



o tema conjugado de trabalho docente e formação de professores relacionados a diversificadas esferas da área educacional. De fato, são eventos em que poucos de nós ficam de fora considerando nossos focos de pesquisa, atuação docente e trabalhos de extensão. Todos estão, de algum modo, ligados a algum desses eixos: diversidade, ensino superior, gestão, política, currículo, avaliação, TICs, EaD e tantas outras esferas da área educacional.

O terceiro conjunto de dados advém de outra circunstância. Temos trabalhado em vários projetos analisando tendências de pesquisas em áreas diversas tomando como base as dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Dois dados dos últimos estudos chamam a atenção.

Um deles é relativo a uma pesquisa com financiamento do CNPq que mapeia e analisa pesquisas envolvendo temas da área de Didática, Práticas de Ensino, Metodologias de Ensino. Após as primeiras análises do material bruto coletado delineamos, como escopo, apenas o ensino fundamental e médio submetidos a duplo filtro: área geográfica e abrangência escolar. No período de 2000 a 2011 foram obtidos cerca de 12.000 trabalhos acadêmicos. Ou seja, as pesquisas na área estão cada vez mais frequentes.

Nos meses após agosto de 2013, o *site* da CAPES ficou fora de serviço no que se refere a esse banco de dados. Depois de alguns meses o serviço retornou, mas disponibilizando apenas os trabalhos a partir de 2005. Fazendo um levantamento com esse corte temporal – 2005 a 2011 – e inserindo as palavras-chave deste eixo aqui focalizado, encontrei o resultado da Tabela 4.



TABELA 4. PALAVRAS-CHAVE DO SITE DA CAPES – 2005-2011

PALAVRAS /EXPRESSÕES	n
formação de professores	16.100
formação docente	16.900
trabalho docente	17.100
práticas pedagógicas	600
formação do educador	3.890
Total	54.590

Fonte: CAPES/serviços/teses e dissertações/resumos. Organização da autora.

Encontravam-se, portanto, disponíveis 54.590 vezes as palavras desse eixo nas teses e dissertações para consulta nos trabalhos acadêmicos de dissertações e teses brasileiras em seis anos de produção. Isso significa, nada mais nada menos que, cerca de 9.000 citações dessas palavras ao ano. É certo que tais números dessa Tabela 4 não se referem ao mesmo quantitativo de pesquisas, pois podem estar, e certamente estão duas ou mais palavras nas mesmas pesquisas, como trabalho docente e formação, ou formação e práticas pedagógicas, ou, ainda, formação do educador e práticas pedagógicas. Porém são dados sintomáticos do crescimento exponencial de estudos sobre tais focos.

Consolidando-se os dados das tabelas anteriores está a Tabela 5 onde se verifica a imensa referência aos termos que nominam este encontro.

TABELA 5. CONSOLIDADOS DOS DADOS ANTERIORES

PRODUÇÕES DAS TABELAS ANTERIORES	n
produção dos e-books ENDIPE	2.523
produção do Luso-brasileiro	829
palavras / expressões CAPES	54.590
TOTAL	57.942

Fonte: Demais tabelas. Organização da autora.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1920 fazem-se investigações sobre os problemas da educação brasileira. Em 1926, o famoso inquérito divulgado pelo Jornal “O Estado de São Paulo” já apontava várias questões sobre as mazelas da educação em todos os níveis, e propunha diferentes medidas para reorganização das escolas e do trabalho pedagógico em novas bases de cientificidade e racionalidade para adequação aos novos tempos de evolução do país (MORAES,1993). De lá para cá se passaram quase 100 anos e estamos ainda vivenciando questões desse tipo: dificuldades de aprendizagem dos alunos, professores que precisam ser melhor formados, condições precárias de trabalho, necessidades de reformas, de reorganização constante do ensino e tantos outros que vemos nesses eventos e nessas dissertações e teses. Necessidades postas, constantemente!

Paralelamente, na última década, um pouco mais do que isso, temos tido o dissabor de ver os resultados das avaliações externas às escolas expondo exatamente as dificuldades dessas mesmas escolas públicas, agora com pretensa medida objetiva pesando sobretudo sobre professores e alunos conforme estudos que também têm sido divulgados nesses eventos.

Mas, vocês poderão perguntar: e as políticas que nos constroem? É verdade, elas tentam, às vezes conseguem, às vezes não. Também nessa esfera têm sido desenvolvidos vários estudos que demonstram as modificações que as políticas sofrem ao chegar às instâncias mediadoras e às escolas, com as mais diversas consequências e as tentativas de melhoria também relatadas nos estudos focalizados nas tabelas.

Estes apontamentos quantitativos me levam a concordar com Nóvoa (1999) que, ao falar de várias formas sobre o excesso dos discursos e da pobreza das práticas, focaliza o



excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas assim como o excesso das “vozes” dos professores e a pobreza das práticas associativas dos professores.

Diante de tais considerações cabe uma questão central: qual a reflexão que fazemos, para nós, **para nossa docência**, diante desse volume da produção?

Temos estudado muito com os alunos, nos últimos anos, a perversidade da reprodução, da injustiça que a escola faz com as populações mais desprovidas de condições para acompanhar a escolaridade e com isso mantém a classificação achatada de tais sujeitos. Mas, o que fazemos é muito diferente? Em que?

Os dados de pesquisa a que tenho acesso nas bancas a cada dissertação ou tese, a cada sessão de evento e suas produções, me provocam: e a minha docência?

Operando com o conceito que desenvolvi de pesquisa crítico-colaborativa existe na base essa questão: qual a colaboração possível, no âmbito da micro-política no interior das nossas instituições, para auxiliar a quebra desse estado de coisas? Esse é um lugar para atuar: o lugar de todos nós! Cada um de nós exerce a docência ou a gestão em um âmbito, seja formando crianças, adolescentes ou adultos nos cursos de formação de professores e de pesquisadores. Cada um de nós tem a parcela de responsabilidade no resultado final de tal formação no interior de nossas escolas sejam as básicas ou superiores. Cada um de nós exerce uma micro-política que pode ser mais poderosa se for de forma mais coletivizada e constante e consciente, pois as pesquisas que vêm sendo feitas no interior dos cursos de formação demonstram a parca utilização dos resultados veiculados nesses tantos eventos.

Fica, então, a pergunta: Pesquisar para quem? Para que? ●



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.301-309, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. (Org.) **Formação de professores no Brasil- 1990-1998**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 2002

GARRIDO, E. ; BRZEZINSKI, I. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, set/dez 2001. www.scielo.br, acesso em junho de 2014.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. S. (Coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. La investigación sobre trabajo docente: balance sobre disertaciones y tesis 1987/2006. In: OLIVEIRA, D. A. ; FELDFEBER, M. (Comps.) **Nuevas regulaciones educativas en América Latina-** políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p. 215-238.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. SAMPAIO, M. M. F. . Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo / Campinas, v. 35, n.124, p. 171-179, 2005.

MORAES, C. S. V. A sistematização da política educacional dos liberais reformadores: o inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo - SP, v. 20, n.1/2, p. 42, 1994.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, jan/jun 1999. www.scielo.br, acesso em junho de 2014.



REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 2, abr/jun 2014, www.scielo.br, acesso em junho de 2014.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.16, n.48, dez.2011, p.769-792.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.



PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ESCOLA

INTRODUÇÃO

A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL AVANÇOU MUITO NAS ÚLTIMAS décadas no Brasil em decorrência de várias razões. Foram décadas de investimentos por meio dos aportes das agências de financiamento com bolsas e auxílios de várias naturezas; criaram-se inúmeros cursos de pós-graduação em todos os níveis pelo país; fortaleceram-se as entidades acadêmicas de diferentes áreas de conhecimento existentes e criaram-se novas; ampliaram-se os veículos de comunicação científica, sejam os periódicos, sejam as coletâneas e livros ou a expansão de eventos acadêmicos no Brasil e no exterior aos quais acorrem os nossos professores pesquisadores e alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Apesar de todo esse cenário positivo, a pesquisa em educação em geral, e com variações em diferentes áreas com seus aspectos específicos, ainda precisa, a meu juízo, dar alguns passos, percorrer algumas trilhas de modo a se fortalecer na sua proposição e execução. Este texto apresenta algumas reflexões a partir dos estudos que tenho feito. É uma contribuição com algumas finalidades, quais sejam, as de que os leitores possam acompanhar as idéias que aqui são apresentadas e, se julgarem pertinentes, que as aproveitem de modo a que possamos efetivamente ter crescente compreensão sobre a educação, que essa compreensão forneça bases para quem de direito tenha ajuda na direção de delinear ações políticas para alterar o quadro difícil que a educação brasileira vem passando há décadas, em particular a educação escolar. Penso que este é o papel da pesquisa: contribuir com o conhecimento, cada vez mais ampliado e mais



profundo para que os responsáveis pelas ações políticas, micros ou macros, possam se beneficiar em suas múltiplas relações.

A análise que faço, com a intenção de contribuir com algumas reflexões sobre algumas características das pesquisas em educação, refere-se às minhas próprias ou às que analisei em diferentes circunstâncias da vida acadêmica. Está em andamento uma pesquisa sobre a veiculação de idéias sobre a escola em um curso de formação de professores com algumas bases aqui explicitadas (MARIN, 2009) como parte de projeto coletivo coordenado por BUENO (2009). Nesse sentido o texto está, inicialmente, composto da retomada de três princípios teórico-metodológicos que venho defendendo e das possibilidades de abordagens na investigação em educação. Na sequência apresento alguns exemplos de estruturação de pesquisas que avançam nessa perspectiva buscada.

TRÊS PRINCÍPIOS E ALGUMAS ABORDAGENS

Uma das grandes críticas feitas aos estudos educacionais nas últimas décadas se refere ao tecnicismo, à busca do eficientismo, sobretudo na área dos estudos didáticos. Entretanto, minha perspectiva é a de que tais características ocorrem em outras áreas do campo educacional, características flagradas quando são verificados os fundamentos epistemológicos subjacentes a tais estudos e pesquisas. Assim, estão presentes focos reduzidos de estudo, ausência de relações, ausência de método para o estudo como um todo em que se perdem as conexões entre as partes componentes, a constante preocupação em solucionar problemas, por exemplo, tratados como temas de dissertações, teses e artigos.

Os princípios aqui enunciados buscam contribuir para outras bases de pesquisas. Eles foram apresentados para os estudos



didáticos (MARIN, 2012), mas são adequados para a educação de modo geral, posto que são reflexões mais ampliadas para diferentes focos de investigação, de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento.

O primeiro princípio, genérico para qualquer pesquisa, advém de uma concepção dialético-crítica que implica, pelo menos, três encaminhamentos reflexivos: a) a mente aberta, mas não vazia, significando que teoria, em pesquisa, é fundamental, e precisa estar presente desde o início da estruturação do trabalho. Essa definição não significa uma decisão a não ser ampliada, complementada, mas que seja decisão de referenciais teóricos, significando operar com conceitos, com clareza do que busca, embora ainda não tenha os dados, mas com a possibilidade de que cada pesquisa possa ter achados inesperados; b) ter clareza da relação entre sujeito e objeto, segundo os conceitos elaborados por ADORNO (1995a), quando nos esclarece sobre a não prevalência do sujeito, nem do objeto. Para o autor, o sujeito (que pesquisa) é ao mesmo tempo objeto (nossas pesquisas em educação e ciências humanas são sobre nós mesmos), e os objetos (focos de nossos estudos) são, ao mesmo tempo, sujeitos, posto que os sujeitos (nós, por exemplo), que investigam, são alterados por eles durante e após o estudo; c) a indissociável relação entre teoria e práxis – para pensar com o mesmo autor – na pesquisa, pois esta está entrelaçada com o conhecimento, está contida na teorização (ADORNO, 1995b). Ninguém vai ao campo empírico sem pensar; na práxis da pesquisa a teoria está presente desde o início, e a práxis está presente também, desde o início, na teorização, posto que ela é a fonte das inquietações e para ela se busca compreensão.

O outro princípio fundamental diz respeito à busca de relações entre educação e diferentes esferas do contexto em que está inserida. Alguns autores são fundamentais para essa



compreensão. Em um artigo publicado em 1986, no Brasil, APPLE e WEIS (1986) apresentam análises sobre a pesquisa na área do conhecimento escolar a partir do que as escolas fazem e defendem a necessária forma relacional de focalizar a educação com o auxílio de várias abordagens sociológicas. Com a mesma preocupação, a dessa atenção às relações, inúmeros escritos de BOURDIEU fazem referência a tal perspectiva, mas um, em particular, foi selecionado aqui por se tratar de procedimentos de pesquisa com todo o fundamento de sua teoria. Trata-se do texto “Compreender” em que aborda diferentes aspectos da investigação por meio de entrevistas. Dentre esses aspectos, o pesquisador alerta sobre a necessária amplitude de conhecimento sobre seus objetos de estudo e os sujeitos selecionados para captar e relacionar múltiplas informações conjunturais e estruturais, para além do que está efetivamente sendo perguntado, ou seja, desde sempre ter a condição intelectual ampliada no que tange à construção do real investigado, pois “é somente quando se apóia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar” (BOURDIEU, 1999, p. 706).

Esses princípios podem estar presentes em estudos ou pesquisas educacionais com diferentes abordagens e perspectivas de áreas acadêmicas, considerando-se, aqui, o terceiro princípio. A realidade social, da qual a educação é parte integrante, apresenta inúmeras possibilidades de investigação e não existe privilégio de temas ou focos para nenhuma dessas áreas acadêmicas, podendo, mesmo, segundo venho defendendo, um mesmo foco ou tema ser estudado segundo diferentes abordagens, perspectivas e teorias. Efetivamente o que define seu recorte é o interesse do pesquisador aliado às condições de sua realização. Assim,



um mesmo tema ou foco de pesquisa pode ser investigado pela perspectiva da psicologia, da antropologia, da história, da sociologia, ou da pedagogia, com abordagem quantitativa ou qualitativa. Evidentemente, se um foco puder ser analisado com mais de uma perspectiva e com as duas abordagens, tanto mais completa será sua compreensão, tanto mais amplas e profundas as relações a serem realizadas. São os projetos realizados multidisciplinarmente, geralmente realizados por equipes.

Estudar a educação, pesquisar sobre educação produzir conhecimento sobre essa área significa a possibilidade de ter muitos focos, partindo dos mais amplos, como as políticas educacionais internacionais, até os mais restritos como a merenda escolar. Assim, dentro desse amplo espectro, neste texto são abordados alguns exemplos que tomam centralmente a escola, considerando que meus estudos, ao longo do tempo, sempre focalizaram as escolas por entender que é por meio delas, e do que ali ocorre, que se entende a educação. Podem-se conhecer as escolas, os agentes que nelas atuam, as áreas de ensino, a sociabilidade ali existente, os procedimentos administrativos, a docência entre muitos outros. As escolhas, que frequentemente surgem nas pesquisas são oriundas da práxis dos proponentes, às vezes da outros profissionais. Porém, há uma passagem fundamental entre o que se vê, nas situações focalizadas (a escola, os alunos, os professores, por exemplo) e o que resultará das análises. Parte da relevância dessa passagem já foi exposta nos parágrafos anteriores, mas existe uma condição fundamental a atentar: a problematização das situações, a problematização dessa aparência. O resultado das análises decorre da problematização, elaborada com apoio da teoria.



ALGUNS EXEMPLOS

Para exemplificar o uso, ou não, desses princípios, apresento, a seguir algumas situações de pesquisa em educação, sobretudo tratando de pesquisa em educação escolar.

Tanto na abordagem quantitativa quanto na qualitativa, e também em qualquer das perspectivas acadêmicas enunciadas, os focos de pesquisa podem ser realizados segundo os seguintes tipos:

- 1) A escola pode ser o *locus* da pesquisa
- 2) A escola pode ser, em si mesma, objeto de pesquisa
- 3) Podem existir objetos de estudo que tomem situações escolares como *locus*, com diferentes focos articulados e situados pedagógica, social e historicamente.

Ao considerar a escola como *locus* de pesquisa são apresentados alguns exemplos hipotéticos, porém os leitores terão condições de encontrar, em suas referências, situações como as exemplificadas posto que existem, de fato, muitos estudos similares, que não são identificados aqui por questões éticas:

- Unidades de conteúdo ensinado no 1º semestre em Matemática, no 1º ano do ensino fundamental
- Desempenho em alfabetização dos alunos ao final do 1º ano do ensino fundamental
- Ações de professores para receberem os alunos no início do 1º ano do ensino fundamental.

Esses focos podem ser estudados tanto na abordagem quantitativa quanto na qualitativa, pois poderão ser colhidas informações, por exemplo, em várias escolas, em várias salas de aula, ou em vários



planos de aula, ou ainda, em propostas de várias secretarias de educação obtendo-se informações que podem ser quantificadas, mas também analisadas qualitativamente. Esse foco pode ser estudado pela perspectiva histórica, por exemplo relacionado à década de 1940, ou de 1970, ou, então, psicologicamente verificando quais são os fundamentos subjacentes a tais conteúdos quanto à aprendizagem exigida dos estudantes.

Entretanto, são análises restritas à abordagem e perspectiva escolhidas, por exemplo quantificar quantos estudantes acertaram todas as questões em prova de final de ano, ou quantos erraram e que tipo de erro cometeram, ou verificar diferenças entre uma escola e outra, entre uma secretaria de educação e outras. Além de dedicado à quantificação e suas eventuais comparações, nada foi acrescentado ao recorte selecionado apresentando, sem dúvida, dados que são agregados ao já existente, caso não tenha sido um foco estudado do mesmo modo. Porém corre-se o risco de caracterizar um estudo com possibilidade analítica restrita, ocasionando baixa compreensão da situação. Essa situação segue uma problematização que focaliza apenas o desempenho, isto é, o que o alunado conseguiu expor nas provas, ou seja, seguiu um pergunta central: o que o alunado consegue fazer (das questões da prova), ao final de um ano escolar? Eventualmente poderão ser feitas perguntas subsidiárias: quantos conseguiram tudo? Quantos não conseguiram nada? Estudos como esses permitem conhecer apenas isso; não permitem compreender a escola, que apenas serviu de *locus* para sua realização, e menos ainda a educação.

Vejam, agora, algumas implicações de pesquisas que tomem o mesmo foco com escopo mais alargado usando o exemplo anterior: o do desempenho dos alunos em alfabetização ao final do 1º ano no ensino fundamental. Vamos imaginar que neste exemplo, também tenham sido colhidas informações de uma



prova realizada pelos estudantes. Mas também tenham sido feitas coletas de informações sobre as micro-políticas da(s) escola(s); de que modo(s) ocorre a gestão do ensino na(s) escola(s); quais são as condições de trabalho na sala de aula, obtendo-se descrição da(s) sala(s); quais foram as unidades de ensino ao longo do ano; de que modo a(s) professora(s) se relaciona(m) com seus alunos; quem são os professores, sua formação e experiência para o trabalho com alfabetização. Não é preciso muito esforço para se detectar como o mesmo foco se amplia com muitas outras possibilidades de análise e compreensão da situação de desempenho que não sejam apenas os resultados restritos em si mesmos. Ampliam-se os conhecimentos sobre o desempenho, mas também sobre a escola em vários aspectos e, conseqüentemente, da educação escolar no que tange a esse foco. Evidentemente a problematização é bem diferente respondendo a questões como: qual o desempenho do alunado? Que relações podem ser estabelecidas com outras características das escolas? Entretanto ainda ficam esferas de influência e relação de fora das análises.

Um terceiro tipo de estudo ainda pode auxiliar na ampliação da compreensão para pesquisas que tomem a situação escolar situada social e historicamente com o mesmo exemplo anterior. Neste caso supõem-se as mesmas providências anteriores, mas também supõe ter a clareza da distinção entre o que vemos nos dados obtidos e mais o que pode resultar das análises com a perspectiva de maior multiplicidade de relações com diferentes instâncias e âmbitos, a saber: quem são os alunos e quais as condições que apresentam para serem alfabetizados, do que necessitam; quem são os professores, qual a sua origem, percurso de formação e profissional, sua condição atual; quais as condições materiais de trabalho e de continuidade de desenvolvimento profissional; quais as características da região; quais as ações políticas do



município, do estado e da nação para essa área, posto que há diferenças se as redes escolares são municipais ou estaduais; quais as características do país no mundo atual (capitalismo/modernidade/tecnologia/mídia/consumismo). Percebe-se que o problema para esse tipo de pesquisa é bem ampliado incluindo mais informações sobre o próprio alunado e sua origem; sobre os professores; sobre a região; sobre as políticas oportunizando o que os estudos vêm apontando sobre relações entre as esferas micro, meso e macro (HUTMACHER, 1995).

Além desses aspectos há que se pensar nas características culturais da educação, em geral, e da escola em questão o que implica não perder de vista a perspectiva histórica, pois muito do que está ocorrendo na esfera desses exemplos dados refere-se a práticas sedimentadas, trilhas históricas e coletivas que foram criadas e difundidas ao longo do tempo. Há um movimento educacional para a inovação nas concepções, nos materiais e nos procedimentos na área da alfabetização nas últimas décadas criando adesões, interferências, rejeições como toda proposta que pretende alterar a situação vigente.

Outro exemplo ainda pode ser útil para compreensão das reflexões aqui feitas. Pensemos sobre o tema da função da escola hoje. Trata-se de um tema bem intrigante para a maioria das pessoas que adentram as universidades para iniciar suas pesquisas.

Seguindo o mesmo raciocínio tomemos a escola como *locus* e definamos que o foco da pesquisa será o de que a escola tem por função ensinar os conteúdos previstos pelas ações políticas, não importa qual seja o seu âmbito, se rede municipal ou estadual. Pode-se focalizar, de modo mais restrito, o que o professor ensina em uma série qualquer, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, ou o desempenho dos alunos em um componente específico de final de ciclo, o da História, por exemplo, no 9º



ano. Assim, a problematização passa a ser: o que os alunos aprenderam de História desde o 6º ano? Ou, se for o professor o sujeito a ser investigado, pode-se perguntar: o que o professor ensinou de História ao longo do 9º ano? Essa problematização está apoiada na aparência de que os professores estão ensinando e que os alunos estão aprendendo naquele ano escolar ou naquele percurso de escolarização. Certamente, para pesquisas como essas, existirão instrumentos de coleta: provas, observações, registros do que se pretende focalizar no estudo. Do mesmo modo que na pesquisa anterior, sobre alfabetização, apenas se busca essa informação. Mesmo que seja quantitativa e realizada em várias salas, ou em várias escolas, o foco permanece restrito, pois o que se busca é saber o que foi ensinado e aprendido nos anos escolares especificados. Com tal problematização e coleta de informações, mesmo que analisadas qualitativamente, a compreensão é bem limitada, sabe-se pouco sobre a escola, e o conhecimento gerado sobre educação é menor ainda.

Para obter compreensão ampliada sobre a escola, sobre escolas, pode-se considerar tudo o que foi apresentado anteriormente, mas acrescentando-se outros tipos de informações: de que modo a escola está cuidando para que os conteúdos sejam ensinados; se há um projeto para a escola e para cada série; verificar quais são as providências de acompanhamento; se os professores demonstram domínio dos conteúdos a serem ensinados; se os alunos apresentam as condições para aprender o que precisam; quais as condições materiais da escola; se os alunos frequentam regularmente a escola. Nesta perspectiva a problematização do estudo indaga do ensino e aprendizagem da história, mas acrescentam-se outros aspectos a serem relacionados. Questionam-se suas condições, seus aspectos de organização e sobre os sujeitos que possibilitam ter melhores condições de dados sob essas aparências, e verificar se, de fato, são a realidade,



aquela que não aparece tão de pronto. Amplia-se e aprofunda-se a compreensão sobre a escola, e parcialmente sobre a educação escolar supondo-se que as escolas mantenham-se próximas, que há certas características presentes em todas elas devido à forma escolar que se disseminou hegemonicamente no mundo (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Entretanto, tal como no exemplo acima, outras facetas podem ser investigadas de modo a ir completando o quadro de referência sobre a escola e a educação.

Na terceira perspectiva acrescentem-se outros tipos de informações: descrições sobre a instituição; sua construção; sua organização ao longo do tempo, ou seja, objeto social que pertence à materialidade da instituição, afinal o foco é o ensino da história. Ainda: investigar se a o que a escola faz está de acordo com as ações políticas no que se refere ao previsto para ser ensinado e aprendido; relações com o país e as características do mundo atual já apontado anteriormente.

Além desses exemplos há, ainda, outros focos nas demais áreas da educação. Ao focalizar os alunos podem-se investigar o número de alunos matriculados no 1º e no 5º ano; matriculados de 2001 a 2012. Ao focalizar os agentes da escola identificar a rotatividade e a itinerância dos professores de Matemática, de Geografia ou de Artes; outros a rotatividade da direção escolar. Mapear as ações da escola para atender as necessidades dos alunos, professores e outros agentes escolares, relações com órgãos imediatamente superiores no organograma institucional, entre tantos outros focos de investigação, como os acima sugeridos, poderão ser organizados segundo os tipos exemplificados.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ter essa profundidade e expansão de análise, como se pode detectar neste final de texto, exige a dedicação e o esforço que



muitas vezes levam anos para que os resultados dessa natureza sejam obtidos. É por isso que muitas vezes vemos autores que se dedicam anos a fio sobre a mesma problemática procurando aprofundar e expandir cada vez mais a visão sobre os dados que coleta, além de, não raras vezes, chegar a obter achados preciosos, não previstos inicialmente, o que é um grande ganho, como foi afirmado anteriormente. É por isso que sempre dizemos aos alunos, iniciantes na pesquisa, mestrandos e doutorandos, que seus trabalhos apenas começaram numa atividade que não tem fim, para quem quer fazê-los com dedicação e seriedade. É um caminho para quem gosta de estudar e de aprender, pois o aprendizado é diário. ●

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 181-201.

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**. Petrópolis; Vozes, 1995b, p. 202-229.

APPLE, M.; WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1933, jan/jun 1986.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P.(Coord.).**A miséria do mundo**.Petrópolis: Vozes, 1999, p. 693-732.

BUENO, B. A. O. (Coord.) **Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização**: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço. Projeto Temático coletivo financiado pela Fapesp,2009.



HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados; das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 45-76.

MARIN, A. J. A Didática, as Práticas de Ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: TOMASIELLO, M. G. *et al.* **Didática e Práticas de Ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

MARIN, A. J. **A veiculação de idéias sobre escola nos programas especiais de formação de professores em serviço**. Relatório de pesquisa financiado pela FAPESP, 2009.

VINCENT, G. ; LAHIRE, B. ; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, jun/2001, p. 7- 47.



PROFESSORES, ALUNOS E TEMAS CONTEMPORÂNEOS: alguns resultados de pesquisa

INTRODUÇÃO

AS PESQUISAS E ESTUDOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS ANOS TÊM SIDO oportunidades relevantes para o acesso à educação escolar. Por meio de dados obtidos em algumas pesquisas divulgadas, é possível detectar diversos aspectos da vida contemporânea em sua relação com a escola. Dentre esses temas contemporâneos podem ser exemplificados os estudos sobre interculturalidade (LEITE, 2009); multiculturalismo (CARRANO, 2008); incremento crescente da tecnologia (PEIXOTO, 2011; TOSCHI, 2011); as desigualdades e diversidades (FREITAS, 2006; MARIN, 2006; BUENO, 2006; SOARES, 2006); as diferenças étnico-raciais e de gênero (CARVALHO, 2008; LOPES, 2008; GOMES, 2008; BLACKMORE, 2013); sobre a globalização com foco nas políticas econômicas, sejam sobre as políticas sociais e educacionais (GOMES, 2008; MARTINS, 2011; CAIADO, CAMPOS, VILARONGA, 2011).

Dentre tais estudos, e certamente muitos outros, cresce a relevância de análises a respeito das bases sobre as quais todos esses estudos ocorrem, qual seja, o ensino e a aprendizagem das noções básicas de alfabetização para o acesso aos conhecimentos, sobretudo os conhecimentos escolares, quaisquer que sejam eles, das tentativas de reformas constantes e suas possibilidades e limites para a formação humana. Estamos falando, portanto, e, sobretudo, de professores e de alunos em suas funções dentro de escolas.

No projeto coletivo de pesquisa que desenvolvemos estão, frequentemente em foco, as práticas, meios pelos quais



consideramos poder flagrar o que realmente a escola realiza na educação. É por meio dessa perspectiva que são descritos e analisados os agentes da escola, não de modo abstrato, mas, sim, de detectar que ações ou práticas (GIMENO, 1998) são exercidas na situação escolar envolvendo-os em nome da educação. Em boa parte dessas pesquisas estão temas variados, mas que perpassam pelas questões dos conhecimentos escolares básicos apontados. Neste texto estão alguns resultados de pesquisas abrangendo tais temas envolvendo esses alunos e professores com toda a concretude possível.

DESIGUALDADES

Entre tantos eixos analíticos possíveis na vida contemporânea e sua presença nas escolas, toma-se, aqui, o das desigualdades por considerar que boa parte das demais características da contemporaneidade está presente na escola juntamente com as desigualdades reproduzidas por ela. Assim, alguns excertos apresentados a seguir permitem a visão das questões segundo a abordagem social de BOURDIEU (1998, 2001a,b,c), e eu diria que é abordagem também pedagógica pelo que ele nos ensina ao analisar a escola.

Nem sempre as pesquisas aqui focalizadas, na sua origem, usaram esse referencial, pois são variadas as fontes teóricas, mas sempre críticas. No entanto, neste texto há meta-análise, re-analisando conjunto de dados, os quais são, por vezes, considerados esparsos, mas que perdem essa característica diante de dois argumentos teóricos. Um deles vem do próprio BOURDIEU (1998) ao nos ensinar a pensar “relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base as homologias estruturais” e detectar “caracteres invariantes [dos casos] que podem ocultar debaixo



das aparências da singularidades” (p.33). Além disso, pensar a possibilidade de situações agrupadas por serem originadas em escolas públicas, portanto com situações muito similares, a se considerar a contribuição de VINCENT, LAHIRE e THIN (2001) sobre a história e a teoria da forma escolar, forma hegemônica que se disseminou na era moderna.

A primeira idéia força apresentada por BOURDIEU (2001a), surgida em seu texto original em 1966, aqui referido em sua tradução na 3ª edição, orientadora deste texto para a meta-análise, é a de que a escola constitui “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”(p.41). Essa idéia central ganha força ainda maior quando aponta que o rigor da escola pesa de modo diferenciado sobre os sujeitos de diferentes origens e, ainda, que não basta apontar essa desigualdade, mas que é “necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (p.41), sejam para excluí-las de seu ambiente, sejam para excluí-las internamente, nesse mesmo ambiente (BOURDIEU, 2001b).), qual seja, o que pretende fornecer domínio do conhecimento e as formas de usá-lo em benefício do ser humano.

ALUNOS E PROFESSORES

Ao falar de alunos e professores em ambientes escolares, aspectos variados de situações de ensino são destacados nos estudos apresentados a seguir focalizando as séries iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar o trabalho de professores de 1º ano, SIMÃO (2011) apresenta os aspectos relativos ao desempenho de alunos de uma



escola municipal da cidade de São Paulo. Por mais que queiramos considerar inadequados os procedimentos de análise avaliativa externa que grassam pelo país, é inegável que eles, de alguma forma, dão visibilidade ao que se faz no interior das escolas às quais não podemos constantemente adentrar, mas podemos ter a informação. Assim, é com certa reserva que podemos ver algumas dessas informações com os dados que o quadro 1 nos apresenta.

QUADRO 1. NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ano Escolar	PROVA SÃO PAULO 2009				ESCOLA PESQUISADA	CLASSIFICAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado		
2º ano ciclo I	<115	de 115 a <150	De 150 a <200	≥ 200	151,5	Adequado
3º ano ciclo I	<135	de 135 a <175	de 175 a <225	≥ 225	172,4	Básico
4º ano ciclo I	<150	de 150 a <200	de 200 a <250	≥ 250	184,2	Básico
Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo						

Fonte: SIMÃO, 2011, p. 61

Não é necessária muita análise para verificar que os indicadores de exigência são mais brandos para o segundo ano crescendo para os demais anos. Também se verifica que, a despeito disso, o resultado é sempre muito precário, que a relação entre



exigência mínima apontada na segunda coluna à esquerda e os resultados de todas as séries da escola pesquisada, não é superada significativamente quando se avança na escolaridade. É possível apontar que havia um enorme caminho que deveria ter sido percorrido pelos alunos para poder chegar ao nível considerado ideal, qual seja, o avançado. Tomando-se apenas os resultados do 2º ano, é possível ter uma idéia do trabalho da escola após dois anos de presença das crianças nas salas de aula, pois as provas são feitas nos períodos de final de ano. Considere-se que, para atingir o nível adequado, as crianças precisam demonstrar a condição de escrever textos alfabeticamente a partir de conhecimentos memorizados sobre diversos gêneros; escrever textos de diversos gêneros de autoria própria, individualmente ou em duplas; reescrever textos (lendas, contos) de próprio punho ou ditando-os ao professor sendo capaz de recuperar as idéias principais, segundo os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SIMÃO, 2011, p. 102-103). Esta fluência deveria estar presente ao final do 1º ano da escolarização, e, no entanto, não está ao final do 2º ano.

Detectados esses dados, durante muitas horas ao longo de um ano, 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011, SIMÃO (2011) observou turmas de 1º ano dessa escola cujos dados foram apresentados no Quadro 1. As crianças dessa tabela foram outras e, justamente por ser o segundo e terceiro anos de implantação da escola de nove anos, a busca era a de flagrar e compreender possíveis modificações em relação aos anos anteriores, posto que seriam necessárias, ainda, maiores alterações no trabalho de ensinar nesse início de ciclo fundamental, considerando que nessa época estavam iniciando a escolarização as crianças com seis anos, e não mais com sete anos.

Verificou-se que essa medida, qual seja, a da escola de nove anos, não implicou grandes mudanças na organização da escola



para receber tais crianças, nem mesmo nas condições materiais (carteiras em tamanho menor, por exemplo), assim como não se verificou alteração no padrão de trabalho pedagógico com as crianças em sala de aula. As características das atividades didáticas seguiram um padrão que já vinha sendo analisado por estudos sobre o primeiro ano em épocas e lugares diferentes (FOINA, 1989; MONTEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2001). Os resultados desses estudos apontaram forte ênfase na contenção dos corpos, disciplinarização às regras das escolas e homogeneização do trabalho de alfabetização. Neste, o ensino é dirigido para todas as turmas, seguindo, em cada uma delas, o mesmo ritmo para todas as crianças, as mesmas ordens, as mesmas tarefas, as mesmas noções, independente do fato de serem crianças de origem social e de escolaridade anterior diversificada, aliás não investigada pelas professoras.

Assim, no ensino desenvolvido nas duas turmas analisadas por SIMÃO (2011), verificou-se o mesmo padrão: hora para beber água e para ir ao banheiro; não levantar das carteiras sem autorização tanto nas salas de aula quanto na Sala de Leitura ou de Informática; apreensão das rotinas escolares tais como o que fazer quando adentra o prédio, atender à campainha para fazer filas, hora de ir para sala de aula, ir para o lanche, voltar para sala de aula; nas terças-feiras ir à Sala de Leitura, nas quintas ir à Sala de Informática; o que fazer na hora da saída; atender, nas diferenciadas horas, as ordens de silêncio.

As atividades didáticas também seguiam rotinas: copiar o cabeçalho da lousa; ouvir história lida pela professora e, em silêncio, sem poder perguntar; ausência de correções pela professora quando comentava os erros na cópia deixando as crianças sem compreensão sobre seus erros, apesar de olharem para a lousa e depois para o caderno. O uso de palavras mal pronunciadas era constante: “losa”, “copiô”, “acabô”, “cadê”,



entre outras (p. 92), não auxiliando as crianças a terem uma pronúncia correta como se cobra, depois, nas redações.

A leitura é um dos pontos que merecem destaque, pois, embora as crianças ainda não soubessem ler, deveriam ser estimuladas, principalmente, à sua exposição mediante leitura das professoras e a estimulação à interpretação visando à familiaridade de leitura compreensiva. Entretanto, em diversas oportunidades, verificou-se a presença de leitura mecânica, o uso dessa atividade mantendo as crianças caladas e sentadas, levando à dispersão da atenção. Quando houve alguma tentativa de interpretação, esta sempre foi muito rápida e empobrecida. Em uma atividade articulando escrita e leitura, após a cópia de um poema que estava na lousa, a professora leu pedindo que as crianças apenas ouvissem. Depois da leitura, pediu que fizessem leitura coletiva em voz alta. Na sequência, fez algumas perguntas sobre os desejos dos personagens do poema. Em seguida, colocou uma questão na lousa, pedindo que as crianças escrevessem os nomes dos personagens enumerando de 1 a 6 em linhas subsequentes, ou seja, dando pistas de que seriam seis os personagens. As crianças copiaram mecanicamente, não sabiam escrever sozinhas e algumas nem isso conseguiram fazer. Nesse final de atividade, a professora passou pelas carteiras e mostrava, no texto copiado, o que deveria ser respondido: apontava os nomes dos personagens. Em qualquer análise desse documento, que é o caderno do alunado, essa seria uma atividade bem sucedida, amostras de ações de como as crianças estavam caminhando bem na direção do domínio da leitura e da escrita, levando a interpretações equivocadas, mascarando uma realidade.

Evidentemente, com ações como essas, mesmo depois de 2000 horas de aula – cinco horas diárias, durante dois anos, com 200 dias letivos cada um – não é possível, mesmo, ter resultados tão melhores do que os que foram apontados anteriormente.



É possível flagrar, nesses poucos episódios exemplificadores, a ação da escola pressupondo que as crianças tivessem domínio de tantas condições tais como, ter a condição de transplantar a percepção da lousa para o caderno que é plano diferente de representação do espaço ou, então, de aquietar-se em todas as situações, em uma fase em que o cognitivo precisa estar acompanhado do afetivo (atenção da professora à criança) e do motor (complementar na sua formação física para as exigências da escolaridade) segundo WALLON (1979) e as próprias diretrizes para essa etapa de atendimento educacional. Tais situações analisadas são propiciadoras da manutenção da distância dessas crianças em relação ao fundamental capital cultural necessário para a vida nas sociedades contemporâneas. As crianças oriundas dos meios desprivilegiados, econômica, social e culturalmente falando, precisam, elas mesmas, de um cuidado redobrado para a consecução do capital cultural incorporado, dentre os quais o domínio da escrita é das principais características para a existência de capital cultural objetivado, ou seja, o modo de demonstrar suas capacidades básicas, um ter que passe a ser, constituindo disposições fundamentais de seu *habitus*, para que parte de sua atuação escolar e social seja diminuída em relação a outros grupos sociais que os possuem desde a origem familiar, em que tais códigos estão presentes desde o nascimento. Tais características e condições não estiveram presentes nos testes cujo resultado está demonstrado no Quadro 1, e também não foram propiciadas para as crianças observadas nos episódios exemplificados.

Em outro trabalho denso, investigando a atuação da escola em que a leitura era o foco, BEZERRA (2009) também nos traz elementos sobre a realidade das escolas auxiliando a compreensão da precariedade da formação do alunado em séries mais avançadas do ensino fundamental, nessa área central para o



restante da vida que é o letramento. Alguns episódios foram aqui seleccionados do conjunto.

Partindo da preocupação com o uso da literatura infantil para o ensino dos componentes escolares na escola em que atuava, passou a analisar ações docentes em quatro lugares da escola: a Sala de Leitura, o Laboratório de Ciências, o Laboratório de Informática e salas de aula regulares, ampliando seu foco para a formação do leitor examinando-a no interior da escola.

Iniciando pela análise da presença da leitura no lugar especificamente destinado a ela – Sala de Leitura – o estudo inventaria o acervo e outros aspectos das condições materiais de trabalho, analisa a interferência das ações políticas, ao longo dos anos desde a década de 1980, e aponta várias facetas desse trabalho com as crianças. O horário era bem reduzido, ou seja, apenas uma hora por semana, e um acervo pouco usufruído pelas professoras para trabalho diário nas salas de aula, pois de 129 empréstimos no ano, apenas 34 foram para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Entre os vários episódios relatados, alguns exemplos permitem detectar as características dessa formação: o reduzido número de livros nas mãos das crianças, seja para uso na escola, seja para levar para casa; nas leituras de poemas – um dos projetos desenvolvidos – a preocupação com regras gramaticais foi muito intensa, assim como a transmissão de regras para a escrita; tempo para leitura livre dos alunos muito reduzido, pois sempre há escolhas do que ler feitas pela professora da Sala de Leitura, em função do trabalho das salas de aula com os diferentes componentes curriculares; muita leitura em voz alta feita pela professora da Sala de Leitura, em detrimento da leitura das próprias crianças que sempre pedem para que mostre as figuras; troca intensa de livros pelas crianças, com superficialidade de aproveitamento da leitura propriamente dita, pois as imagens coloridas atraem, as crianças lidam com



o livro como brinquedo, e só depois de um tempo com ele em mãos vão ler algo; as atividades organizadas pela professora têm caráter utilitarista, sempre mais voltado à idéia de que a leitura deva gerar alguma outra atividade seja escrita, seja dobradura, seja desenho. Conforme esperado, nessa fase de final de ano, ao passar para o segundo ano, o predomínio das leituras deveria ser o de texto, em prejuízo da quantidade de imagens.

A seguir o texto de BEZERRA (2009) aborda o ensino na Sala de Informática trazendo a informação de que há tentativa de articular com o trabalho da Sala de Leitura e das salas de aula. O foco continua no fazer, pois o texto, o desenho, as Histórias em Quadrinhos e poemas são relacionados alterando-se apenas o suporte para sua execução, pois o que seria feito com lápis e caderno na Sala de Leitura ou nas salas de aula, nesse lugar se fazia com o uso da máquina. O manuseio do equipamento eletrônico está centrado na escrita com uso do processador de texto e desenho no HQ, em detrimento das possibilidades de leitura.

No Laboratório de Ciências o livro de literatura infantil ou outro tipo de texto é utilizado para dar início ao desenvolvimento de algum conteúdo específico da área desencadeando sequência de atividades diversificadas próprias do tema em estudo. Ao final das atividades, a professora fazia um mapa conceitual na lousa com auxílio das informações fornecidas pelas crianças, que posteriormente os copiavam no caderno. Havia, da parte da professora de Ciências, a ênfase na leitura pelas próprias crianças, inclusive desenvolvendo com elas uma ficha de leitura, num claro contraponto à atuação das demais professoras vistas até aqui.

As professoras das salas de aula manifestaram a perspectiva de uso da leitura que foram organizados em dois focos centrais: o ensino da leitura em si mesma como parte da formação dos



alunos no que tange à literatura e como meio instrumental em diferentes circunstâncias.

A análise das manifestações e situações em salas de aula permitiu verificar a existência de certo padrão no uso da literatura destinada ao público infantil, incluindo-se certos gêneros presentes nos livros didáticos, tais como as parlendas. As escolhas seguiam certo esquema priorizando as fábulas e contos de fada acompanhados pelos contos clássicos da literatura infantil por serem mais simples e exercerem atração junto às crianças até o segundo ano. Foi notório o critério de escolha também pelas questões da veiculação da moralidade, muito presente nos depoimentos que enfatizavam serem oportunidades para o ensino de valores presentes nesses materiais. Para os demais anos os clássicos ainda tiveram interesse, mas diversificaram-se as escolhas passando pelas lendas, textos que possuíssem relação com componentes curriculares, literatura infantil de escritores brasileiros, poesias.

Tais escolhas, entretanto, tinham pouco resultado no que tange à formação de leitor, pois os livros, em geral, eram escolhidos e lidos pelas professoras aos alunos e as atitudes de leitor e habilidades da leitura, em si mesmas, ficavam em segundo plano, muito prejudicadas. Tais atitudes das professoras eram motivadas pela necessidade de articular com componentes curriculares a serem ensinados, com as datas comemorativas, sendo muito utilizadas para a escrita coletiva – realizada na lousa com a participação das crianças – conforme já se verificou, também, no estudo anteriormente apresentado neste texto, configurando, ao que tudo indica, a disseminação de alternativa didática empobrecedora da escrita das crianças que apenas as copiam da lousa, posteriormente, para efeito de registro no caderno. Mais uma vez evidencia-se que, para qualquer consultor do caderno do alunado há condição de boa escrita, porém não



do aluno, ocasionando o que os testes de avaliação externa comprovam. Caracteriza-se, assim, o uso instrumental da leitura, e não a leitura como parte relevante da formação das crianças como leitoras, evitando a oportunidade de que adquiram essas disposições do *habitus*, necessárias no mundo atual e valorizadas socialmente.

Diante de tais dados exemplificados há que se tecer certas considerações sobre a formação das professoras envolvidas nesses dois trabalhos e as condições de trabalho para exercerem suas funções. As ações das professoras do 1º ano são bastante prejudiciais ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças de seis anos ao transplantar para essas crianças as mesmas atividades e sequências das experiências anteriores com crianças de sete anos, ou seja, a formação que possuíam precisaria ter sido complementada com outros aspectos para iniciar a escolarização dessas crianças. Isso não significa dizer que o que elas faziam também estivesse adequado para crianças de sete anos. São professoras oriundas de grupos sociais com baixa escolaridade, mas conseguiram elevar seus patamares de formação chegando ao ensino superior privado, noturno. Ambas fizeram o curso de Pedagogia, mas, se pudessem, fariam curso de Nutrição e Biblioteconomia, fato que denota certa insatisfação com a atual função. Nas condições de trabalho vivenciadas havia muitas possibilidades de um trabalho diferenciado: trabalhavam em apenas um turno; havia, na escola, a presença da Sala de Leitura e de Laboratório de Informática; enorme acervo de obras; pátios para atividades físicas; crianças que queriam se movimentar e eram curiosas, aspectos favoráveis, a despeito das condições sociais, econômicas e culturais, com familiares ocupados com atividades pouco exigentes do ponto de vista da escolaridade. Porém, ao mesmo tempo, houve a presença de muitos limites, advindos das mesmas condições de trabalho, como a decisão da



escola de atribuir essas turmas a quem já possuía experiência em alfabetização, atribuindo esse resultado (de alfabetizar as crianças) à total finalidade desse ano escolar em que aspectos necessários como a ludicidade, a brincadeira e a socialização não tiveram lugar.

Quanto às professoras dos outros anos, no segundo estudo, pode-se verificar que eram várias as possibilidades nas condições de trabalho: acervos enormes da Sala de Leitura; existência, também, do Laboratório de Informática com professora à disposição; presença de coordenação pedagógica; Laboratório de Ciências; crianças que já tinham condições de certa leitura e manifestação de preferências e curiosidades. Entretanto, percebem-se vários limites a começar pela baixa utilização do acervo da escola no que se refere a materiais destinados à própria formação das professoras. Havia enorme acervo, mas as professoras sequer o conheciam na sua íntegra e, portanto, com poucas condições para seleção. Não havia atenção sobre o que estavam efetivamente ensinando às crianças: se a escrita a partir da tela do computador estaria sedimentando algo, se as ações realizadas na sala de aula tinham conexão com o que estaria sendo feito na Informática, se estariam usando com nexos as palavras aprendidas para formular o pensamento e a escrita; a contradição entre o que manifestavam e o que faziam revelando baixa condição crítica sobre o próprio trabalho; não chegavam a ter noção clara das possibilidades da leitura em geral e da literatura em especial como outra linguagem na área artística; efetivamente pouca clareza dos objetivos da inserção da leitura dentre os componentes curriculares; confusões entre gêneros literários e as fronteiras entre um gênero e outro.

De modo geral as professoras de todos os anos estabeleciam relações mecânicas entre leitura e escrita, não diferenciando os dois códigos e suas exigências específicas que podem se beneficiar mutuamente, mas não como elas estavam operando



com eles e com as crianças que se iniciavam nesse universo.

Em estudo realizado em outra esfera – a da formação de professoras para atuar nesses anos – foi possível obter dados que permitam completar um pouco esse cenário. A pesquisa (MARIN e GIOVANNI, 2007) realizada com concluintes de curso superior de formação de professoras, revelou a precariedade das condições de domínio de conteúdos relativos à leitura e escrita, consideradas, lá como aqui, saberes centrais para a vida da escola. A partir de resultados do uso de três instrumentos que exigiam respostas das alunas em relação a questões que deveriam ser lidas e imagens a serem observadas, foi possível identificar as condições apresentadas por elas para eventual sucesso no desempenho de sua função educativa. Alguns excertos apenas exemplificam situações que apresentam muita similaridade da precariedade de formação vista com os estudos anteriores. A expressão escrita apresentou situações de erro tais como: “explição” em lugar de “explicação”, “estam” em lugar de “estão”, “trez” em lugar de “três” (p. 23); problemas de pontuação e de concordância em situações corriqueiras de escrita (p.24). Em relação a situações bem comuns entre as atividades realizadas nas escolas, quais sejam, estabelecer relação entre imagem e um texto escrito: poucos acertos e piores justificativas para as escolhas entre as duas partes da questão, pois, em geral, houve tendência a reproduzir o que o próprio texto apresentava com percepção fragmentada em detrimento da visão de conjunto do que se oferecia. Sobre o domínio de conhecimentos sobre a escrita verificou-se, em uma questão que pedia análise sobre texto de criança, entre outros dados, a “utilização errônea do conceito de função social da escrita [...]”; ausência de identificação de erros ortográficos no texto da criança; incompreensão manifesta da relação entre pensamento e escrita [...]” (p.35). Percebe-se, assim, que as condições de formação começam bem antes do



exercício da função, e que a ideia, tão difundida de que se aprende na profissão contém vários equívocos, sendo esses, alguns deles.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Verificou-se, sim, de um lado, a positividade da extensão da escolaridade por mais anos de estudo para as crianças, e a possibilidade de as professoras expandirem sua escolaridade para além da de seus pais, o que é, sem dúvida um ganho. Mas, de outro lado das mesmas medidas, identifica-se a continuidade da presença dos controles, a normatização, o estrito e feroz uso do tempo; a necessidade de manter as crianças ocupadas; a presença de uma sociedade que é a da imagem e da tecnologia, não importa como se usa, pois ajuda pouco tanto para a leitura quanto para a escrita; e de uma leitura descontextualizada e utilitarista; a presença de uma pedagogia da leitura oralizada, pelo professor; uma escrita que não tem autoria, porque é de todos e de ninguém ao mesmo tempo, em que aquilo que fica no caderno é a cópia; a violência simbólica de manutenção da meritocracia, pois as crianças que se virem para aprender; a manutenção, ainda, da ordem preexistente, pois o ofertado é o mínimo, tal como explicitado no Quadro 1.

As professoras que passaram, certamente, por situações como as de seus alunos, reproduzem, para eles, as mesmas condições: a ausência de capital cultural objetivado que não tem condições, portanto, de se tornar incorporado situação que daria as condições de exprimir por escrito seus pensamentos e suas necessidades; transformam o pouco que fornecem em mecanismos a serem utilizados como classificatórios reproduzindo as desigualdades originárias, pois a fragilidade do que se apresentou nos choca, mas aparenta, às crianças,



como uma conquista, pois alguns conseguirão avançar, mas muitos não conseguirão, como uma das professoras disse sobre a leitura coletiva: nem todos acompanham. Serão os excluídos do interior da escola (BOURDIEU,2001c) os que ficam presentes, mas que não tem acesso ao que lhes é de direito: pelo menos o conhecimento escolar de base!

Penso que alguns mecanismos internos estiveram em funcionamento nos exemplos citados, ainda que sinteticamente. A crítica, necessária, precisa chegar às mãos e aos olhos de outros pesquisadores e, sobretudo, de professores em exercício ou em formação para que possam refletir sobre suas atitudes investigativas e de ensino, que façam opções por outras condutas didáticas diante das turmas de alunos. Penso que essa é uma das ajudas que a perspectiva sociológica fornece a outros pesquisadores e formadores de professores. ●

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Helena Bertolini. **Formação do leitor**: a escola cumpre a função? Tese (Doutorado em Educação:História,Política,Sociedade).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

BLACKMORE, Jill. Organizações educacionais e gênero em tempos de incerteza. In: APPLE, Michael W.; BALL,Stephen J.; GANDIN, Luis Armando (Orgs.).**Sociologia da Educação** – análise internacional. São Paulo: Penso, 2013, p.334-346.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.) **Pierre Bourdieu** – escritos de educação. Petrópolis:Vozes, 2001a, p.39-64.



BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Pierre Bourdieu – escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Pierre Bourdieu – escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001c, p.217- 227.

BUENO, José Geraldo Silveira. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições adversas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 333-359.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.) **Professores e educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.159-171.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.90-124.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.182-211.

FOINA, Luciana Gomide. **O primeiro ano na escola**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.



FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMENO, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

GOMES, Nilma Lima. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.67- 89.

LEITE, Miriam Soares. Entre a bola e o MP3 – novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, Vera (Org.) **Didática** – questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009, p.121-138.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.125-148.

MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 285-300.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 130, jan/abr2007, p.15- 41.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.) **Professores e educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 51-63.



MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas alfabetizadoras** – contradições produzindo sucesso e fracasso escolar. Araraquara: JM Editora, 2002.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves. **Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental**: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e práticas: as TIC como instrumentos de mediação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p.97-111.

SIMÃO, Ana Lúcia. **Escola fundamental de nove anos**: em destaque o trabalho do professor do 1º ano na rede municipal paulistana. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p.87-109.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p.113-131.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a teoria e a forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun/2001, p.7-47.

WALLON, Henry. **Psicologia da Educação da criança**. Lisboa: Estampa, 1979.



ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTOS ESCOLARES

INTRODUÇÃO

A RELAÇÃO ENTRE OS DOIS TERMOS DO TÍTULO É MUITO INTENSA. Em um rápido levantamento foi possível mapear diversos significados do termo “organizar” (FERREIRA,s/d). Esses termos podem ser agrupados em três blocos com diferenças sutis entre eles, mas que têm desdobramentos no âmbito deste texto; a) constituir-se, estruturar, estabelecer as bases; b) ordenar, dispor, arranjar, dar às partes (de um corpo) a disposição necessária para as funções a que ele se destina; c) planejar, preparar.

Como se pode depreender desses significados, na situação educativa, a organização e o planejamento da escola, em diferentes âmbitos, estão intrinsecamente ligados e só nessa perspectiva eles têm sentido: orientar o trabalho educativo de toda a escola e prover as condições para isso.

Temos enfatizado que a organização da escola corresponde a modos específicos de organizar espaços, tempos, agrupamentos de alunos e os modos de relacionamento com o conhecimento (MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI,2009). Para operar com tais modos há que se considerar desde os seus aspectos físicos como a arquitetura, tamanho e condições dos prédios e suas imediações; quais são os princípios organizativos oriundos de diversificadas fontes que incidem sobre a instituição; a organização do trabalho na escola como um todo e a divisão desse trabalho pelas pessoas. Também exige a organização do trabalho pedagógico focalizando propostas, diretrizes e reformas políticas de vários âmbitos; o currículo que compõe o conhecimento escolar e as expectativas de aprendizagem; quais os resultados obtidos e sua relação com os modos de controle



do trabalho da escola como um todo. Decorrente disso há que se considerar a seleção, organização e sequência dos conteúdos e sua relação com os procedimentos e materiais para o ensino e avaliação, assim como os modos de receber e interagir com os alunos e prover modos de interação entre eles; as relações com as famílias e o entorno da escola e outras instituições. A perspectiva adotada que sobreleva a função social da escola pública, hoje, é fundamental, principalmente focalizando o atendimento à imensa maioria da população que dela necessita para a formação integral como seres humanos, com ênfase no papel do ensino para isso.

Essas considerações que devem orientar e organizar a escola como um todo têm desdobramentos diferentes quando se trata de planos diversos no interior da instituição, embora todos interligados. Assim, na sequência estarão algumas considerações para Plano de Desenvolvimento Escolar, para Projeto Político Pedagógico e para Planos Anuais Específicos. Todos eles, no entanto, respondem a questões norteadoras centrais: por quê? Para que? Como? Onde? Quem? Quando?

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

As constantes alterações da vida social, política e econômica que compõem a cultura no mundo atual, e também no Brasil, levam à necessidade constante de ajustes no campo educacional e forte incidência nas escolas. O Projeto de Desenvolvimento da Escola precisa fazer face a essas exigências como um instrumento de previsão e constituição de condições materiais, humanas, de órgãos e ações sempre melhores e ampliados para enfrentar as necessidades quantitativas e qualitativas para que o processo educativo aconteça. Trata-se de construir, de estabelecer as



bases necessárias para o bom funcionamento, estruturando, ordenando logicamente, e no tempo, essas melhorias a serem obtidas. É este projeto que fornece sustentação ao projeto propriamente pedagógico.

Por vezes essas necessidades advêm exatamente dessas alterações do local em que a escola está inserida: difícil acesso, locais violentos ou alagadiços, entre tantos outros que podem ser identificados. Além desses, outros exemplos advêm das condições de outras instalações quando se focaliza o prédio: banheiros sem manutenção, ausência de quadras cobertas, professores que não têm salas para trabalhar além da sala de aula, pintura gasta, goteiras, entre tantos outros exemplos que encontramos nos contatos com escolas.

Em outros casos as necessidades materiais de trabalho interno da escola impedem o exercício pleno das funções dos sujeitos que estão na escola: falta de materiais para o ensino; falta de biblioteca; tipo e local inadequado para alimentação de alunos e professores; salas de aula excessivamente quentes ou frias, sem ventilação; ausência de equipamentos para o ensino de todos os componentes curriculares são exemplos encontrados em muitas escolas. Outras vezes as necessidades a serem atendidas originam-se das ações políticas como por carteiras e cadeiras menores para receber as crianças de seis anos nessa escola de nove anos e equipamentos para exercícios e brincadeiras para articular com as atividades cognitivas, considerando que são bem menores e têm características específicas diferentes das crianças que chegavam anteriormente às escolas.

O Projeto de Desenvolvimento da Escola abrange, portanto, a exigência de uma resposta positiva ao pensar que está cuidando da melhoria da escola porque todos têm o direito de trabalhar em um lugar decente, salubre, bonito e agradável para desenvolver felizes e com sucesso suas tarefas.



A execução desse planejamento exige o envolvimento de todos os que gravitam ao redor da escola os quais devem ser consultados sobre expectativas de melhoria, sugestões de soluções e estabelecimento de prioridades e metas. Coligir dados, operar com eles, organizá-los, dispondo suas partes em um texto final não é tarefa fácil, nem rápida, mas é possível.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A elaboração do Projeto Político Pedagógico surge como proposta desde os anos de 1980 em todo o mundo, e também no Brasil, como decorrência de ações políticas internacionais que se desdobraram internamente em nosso país, tais como reorganização das escolas, alterações curriculares entre outras, para fazer face aos problemas detectados nas décadas anteriores. Entretanto, alterações internas também somam-se a essas necessidades, tais como enorme ampliação das redes para atendimento à população, alterações nos cursos de formação de professores e nos processos de recrutamento para esses postos de trabalho.

Assim, os Projetos Políticos Pedagógicos ganham relevo, pois nas décadas anteriores às mudanças que começaram a se adensar na década de 1980, as escolas tinham corpos docentes mais fixos, organização do trabalho pedagógico por série em que os professores possuíam clareza quanto ao significado de cada série no ensino primário, atual fundamental inicial. No secundário havia relativa estabilidade que também foi se alterando substantivamente nesses aspectos profissionais com incidência de problemas no que tange, especificamente, ao pedagógico, muitos dos quais podem ser vistos em resultados de pesquisas (MARIN, GIOVANNI, SAMPAIO e GUARNIERI, 2009).



O quadro de instabilidade vivido pelas escolas, com origem em variadas fontes, portanto, passou a contar com esse instrumento denominado Projeto Político Pedagógico. Impõe-se como possibilidade de garantir certas condições para um projeto de formação do alunado formalizando um currículo com toda a centralidade que tem no interior da escola, com condições de fazer o enfrentamento e superação das desigualdades sociais e culturais.

Estruturar todo o trabalho de ensino, estabelecendo suas bases, ordenando, dispondo, arranjando o “pedagógico” da escola, eis o fulcro do projeto que é político ao considerarmos que a ação educativa é sempre uma ação pautada pela moralidade, a ser definida pelas escolas, que vigore por alguns anos a despeito da rotatividade de seus profissionais.

Para a operacionalização dessa elaboração contamos com trabalhos divulgados onde princípios e questões práticas nos orientam para sua elaboração (VEIGA, 1995; VEIGA e RESENDE, 1998).

Para além da obrigatoriedade legal – sempre lembrada como razão para sua elaboração – a operacionalização de Projetos Políticos Pedagógicos revela-se extremamente significativa para todos os que estão na escola. Em alguns projetos desenvolvidos sob minha coordenação, os dados obtidos permitiram verificar a absoluta necessidade do debate sobre o ensino nas escolas, a exequibilidade e a riqueza dos resultados organizativos e formativos para as escolas, para os profissionais, até para famílias e alunos (MARIN, 1983,1984,1985; MARIN, 2005; MARIN, GIOVANNI, e GUARNIERI, 2009a, b; MARIN e BIANCHINI, 2008).

É no cumprimento de ações e busca de informações para essa operacionalização que são respondidas as questões gerais inicialmente apresentadas, algumas já respondidas no início



deste item, ou seja, porque e para que ter um projeto. Planejam-se, então, todas as demais ações que dêem suporte à elaboração do texto formalizado, que implica, certamente, o envolvimento de toda a escola em todas as etapas (VIANA,1986). O resultado final é, sim, um texto, um corpo orientador com a disposição ordenada de todas as partes necessárias à função precípua que tem: ser a bússola da escola para todas as ações, sobretudo as que envolvem o alunado e os professores. É material de consulta permanente.

PLANOS ANUAIS

Constituem desdobramentos desse projeto mais longo. Há, nas sequências de ações, as atividades de avaliação constante, base fundamental para a contínua revisão dos projetos tanto o de escola quanto o pedagógico. Uma característica fundamental é a de pensar sobre eles como inacabados, flexíveis, aperfeiçoáveis.

Assim concebidos exigem vigilância e revisão para que possam ser retomados, que se possa avançar. Portanto, anualmente, e entre semestres, tal revisão deve acontecer para a escola como um todo. Essa perspectiva implica o planejamento de cada área curricular, em particular e entre áreas devido a atividades integradas e coletivas, considerando-se a necessidade de detalhamentos, dos desdobramentos do projeto geral. Tais planos são, sem dúvida, a ferramenta de cada um para fazer o processo acontecer no dia a dia das salas de aula.

É nesta modalidade de plano que temos a condição de maior visualização dos modos de organizar os espaços de ensino, das salas de aula e outros ambientes, de selecionar os conteúdos, organizá-los em sequência detalhadamente com a distribuição dos tempos para seu ensino (SAMPAIO e MARIN,2008).



É também nesses planos que cada professor pensará sobre, e selecionará, os melhores materiais e os mais variados procedimentos de ensino adequados à natureza de sua disciplina, à etapa de escolarização de seus alunos, interagindo com seus colegas de disciplina e de turmas de estudantes. Os procedimentos para identificação dos avanços dos estudantes, ou a necessidade de re-ensino, também são escolhidos nessa modalidade de plano, sempre pautados no delineamento claro do que se pretende, e que isso seja informado aos estudantes, assim como a detecção de momentos de interação com as famílias que acompanhem todo o percurso.

CONCLUINDO RAPIDAMENTE

As três modalidades de planos são trabalhosas, exigem dedicação, mas exigem, também, a presença de lideranças que coordenem todas as etapas de coleta e organização das informações. ●

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

MARIN, A. J. (Coord.) **Atendimento à comunidade**: tentativa de intercâmbio para mapeamento de dificuldades didáticas. Araraquara, UNESP, (Relatório de pesquisa), 1983.

_____ **O fazer docente**: um programa cooperativo universidade-escola de 1º grau. Araraquara, UNESP, (Relatório de pesquisa), 1984.

_____ **O fazer docente**: reflexão e assessoria em três linhas de ação. Araraquara, UNESP (Relatório de pesquisa), 1985.



_____ O fazer docente: um estudo exploratório. In: MARIN, A. J. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p. 68-81.

MARIN, A. J. , BIANCHINI, N. **Redescobrimdo**. Araraquara, Relatório de Assessoria, 2008.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

_____ Manifestações de professoras primárias sobre elementos pedagógicos da organização escolar visando reorganização do currículo. In: MARIN, A.J.,GIOVANNI,L. M. ,GUARNIERI, M. R. **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009a, p. 189-208.

_____ diretrizes gerais de reorganização curricular e seus desdobramentos para o ensino na perspectiva de professoras primárias. In: MARIN, A. J. , GIOVANNI, L. M., GUARNIERI, M. R. **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009b, p. 209-228.

MARIN, A. J. , GIOVANNI, L. M. ,SAMPAIO, M. M. F.,GUARNIERI, M. R. Significado das séries escolares e a implementação de ciclos na escola fundamental.In: MARIN, A. J. ,GIOVANNI, L. M. ,GUARNIERI, M. R.**Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009, p. 127-150.

SAMPAIO, M. .M. F., MARIN, A. J. A escola, o tempo e as crianças. Salto para o futuro, **Boletim 22**, ano XVIII, 2008, p. 31-36.

VEIGA, I. P. A.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.



VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político- pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VIANA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.



A FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO - ALGUNS ANTECEDENTES

PENSO QUE É IMPORTANTE, NESTE PRIMEIRO ITEM, APONTAR ALGUMAS questões sobre os antecedentes das funções pedagógicas presentes nas redes de ensino, pois há um percurso cumprido e certas superposições, conflitos, em alguns casos.

A função de coordenação pedagógica no interior das escolas é relativamente recente no país e no estado de São Paulo. As primeiras regulamentações sobre essa função datam da década de 1970 quando se implantou a reforma do curso de Pedagogia que visava formar profissionais para inspeção, direção, orientação educacional e coordenação pedagógica, além da docência e do especialista em educação especial. As diferenças entre a função do supervisor, do orientador educacional e do coordenador pedagógico não ficaram bem estabelecidas, no início só sendo definidas gradativamente no âmbito dos estados e suas redes de ensino, à medida em que foram feitos concursos e reorganizadas as redes.

No estado de São Paulo, optou-se por considerar que a função de supervisão seria realizada em âmbito de rede, por região nas “delegacias de ensino”, hoje diretorias de ensino, que também são regionais. Essa função de supervisão acabou se confundindo com a de inspeção – que era tradicional no estado de São Paulo – que permaneceu, então, como supervisão, desde 1976 com a Reorganização da Secretaria da Educação (SÃO PAULO-Decreto 7510/76). De lá para cá muitas modificações foram ocorrendo e debates para alteração da formação em Pedagogia, exigências variadas para os concursos e preenchimento de vagas.



A função de orientador educacional vigorou por pouco tempo, com poucos concursos na rede estadual, embora permaneça nas redes privadas. Durante muitos anos houve uma disputa por esse mercado de trabalho entre pedagogos e psicólogos, considerando que o âmbito de atuação, no interior das escolas, incidia sobre mudanças de comportamento de alunos com dificuldades de vivência, com problemas de adaptação e de comportamento. A maior parte dos cursos de Pedagogia eliminou essa habilitação em função da inexistência de concursos e dessa situação profissional não regulamentada.

Quanto à coordenação pedagógica, permanece, em alguns lugares, como parte da formação na habilitação de supervisão, pois há algumas superposições entre as incumbências de ambos. Do ponto de vista prático, nas redes, há certa divisão de tarefas embora na legislação estadual essa superposição permaneça, pois o supervisor deve: “*diagnosticar necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atender*” além de outras atividades administrativas de verificação, orientação e controle das escolas.

A função de direção, frequente e constante em toda escola, continua sendo feita nos cursos de Pedagogia, embora seja objeto de conflito teórico e prático o local de sua formação, se na graduação ou após a graduação, assim como a formação do especialista em educação especial. As propostas mais freqüentes, hoje, são as que visam formar o professor, na graduação, para atuar nas séries iniciais e para educação infantil, na graduação, embora muitos estejam também cuidando da formação do especialista em educação para atender os que necessitam de cuidados especiais.

A situação da função de coordenação pedagógica, hoje, na maioria das redes – estadual, municipal e privada – ainda



é conflituosa, muitas vezes indefinida, embora seja mantida e considerada teórica e praticamente como extremamente necessária, como demonstra a pesquisa bem fundamentada de Fernandes (2004), que recupera a trajetória na rede estadual e o que dizem as pesquisas sobre a implantação dessa função desde a década de 1990.

Na rede estadual também há superposição da função do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) que foi criada em 1995 com a nova reestruturação da Secretaria de Educação. Essa função é desempenhada nas Oficinas Pedagógicas que já estavam em funcionamento, embora precário, desde 1987, segundo a pesquisa rigorosa de Souza (2008), que traz detalhes de todo esse percurso. Entretanto, na prática, permanece a divisão de trabalho do ATP e do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), que atua no interior das escolas.

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

Uma das questões que mais perpassa a função do professor coordenador pedagógico é da definição de ser formador de professores.

Essa função, como se viu, criada em 1996 na rede estadual, embora já houvesse coordenação pedagógica em muitas escolas privadas e a função também em âmbitos mais abrangentes, tem pouco tempo de existência se comparada com a de professor e mesmo pouco tempo se comparada com as funções internas nos cursos de formação de professores.

Ser professor coordenador pedagógico não é um ofício constituído e também não é uma função tão bem definida historicamente, daí ser uma função exercida por professores que acabam sendo “tudo”, exercendo muitas atividades, na maioria das vezes sem ligações com o “pedagógico”.



Conforme os estudos citados anteriormente, o PCP acaba sendo outro auxiliar na equipe dirigente da escola, agora chamada de equipe de gestão.

É uma função delicada, pois ele é um professor, e por vezes isso acaba sendo um fator limitador de seu trabalho, por ser um igual aos demais. Na maioria das vezes ele é designado, temporário para exercer essa função, embora seja por caminhos variados, dependendo da rede. Pode ser por escolha em função do preenchimento de certos critérios definidos pelas secretarias de educação, ou mediante seleção em função de um projeto de trabalho exposto aos colegas da escola, e nem precisa ser da mesma escola em que está sediado.

Exatamente por essas características, há necessidade de se esclarecer pontos sobre a função, de modo que as atividades possam ser desempenhadas com o menor número de problemas e dificuldades, principalmente numa secretaria que está se organizando e quer reverter o quadro de insucesso escolar. Portanto, a função de coordenador pedagógico é passível de formação, pois um problema que vem sendo verificado, ao longo da década, é a da dificuldade de exercer essa função, o que tem ocasionado alta rotatividade de pessoas e de propostas nas escolas. E essa formação não vem sendo feita, apenas se exigem certas características do candidato.

A FORMAÇÃO DO PCP

Desde o início de sua implantação de fato não houve providências para sua formação. Essa formação foi objeto de preocupação da área educacional do sindicato paulista, ou seja, da APEOESP, durante todo um semestre em 1996.

Para tanto foi organizada uma equipe da rede estadual e de universidades com profissionais comprometidos com a qualidade



do ensino público e se organizou um sub-projeto de atuação denominado “ Formação contínua de professores coordenadores pedagógicos” dentro de um projeto mais amplo denominado “Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva” no “Programa de formação contínua de professores da rede de ensino público estadual de São Paulo”.

Durante todo o semestre o grupo foi se formando com orientação dessa equipe. Foi possível, então, se produzir uma reflexão sobre a função levando, ao final, a estabelecer uma relação de pontos a serem orientadores da função, elaborados por aqueles que estavam, de fato, vivenciando o trabalho:

1) PORQUE DA FUNÇÃO

- O trabalho dos professores em geral é desarticulado uns dos outros
- As escolas não têm projeto pedagógico
- As ações sendo desarticuladas o trabalho pedagógico é descontínuo
- A direção não dá conta de tudo o que tem para fazer e mais o pedagógico
- Os professores elaboram saberes que não socializam com os colegas
- Portanto é preciso atentar para esses pontos e superá-los e, ainda:
- Diagnosticar a realidade da escola e , com isso, ter abertura



para trabalhar

- Ver dificuldades na escola e trabalhar de maneira criativa, falando a mesma língua
- Equacionar, na escola, o trabalho do professor
- Manter o aluno na escola com sucesso
- Saber cativar, sensibilizar
- Passar a trabalhar mais coletivamente porque os professores trabalham muito isoladamente
- Coordenar ajuda, mas também não pode deixar de ser solitário

2) PARA QUE DA FUNÇÃO

- Melhoria da qualidade de ensino
- Implantar processo de educação continuada interno na escola
- Aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem
- Diminuir os índices de insucesso
- Perceber as questões pedagógicas, o dia a dia dos professores
- Compreender a realidade observada estudando e buscando apoio teóricos
- Servir de elo de ligação entre o administrativo e o pedagógico



- Sensibilizar professores para sua função
- Resgatar ou implantar trabalho coletivo nas escolas
- Envolver famílias e outras instituições com a escola
- Intermediar a escola com a Oficina Pedagógica
- Atender necessidades de atualização dos professores
- Implementar medidas pedagógicas na escola visando melhorias na aprendizagem dos alunos
- Integrar os alunos nas escolas auxiliando os professores
- Buscar ajudas externas para auxiliar os professores
- Intermediar a escola com os órgãos da secretaria visando a solução de dificuldades

3) COM QUE

- Coleguismo
- Propostas adequadas à realidade da escola
- Com a formação destacando as potencialidades de cada um e não só com as dificuldades
- Operar com sua escolha pessoal , pois aceitou a função
- Ser humano e amigo e não só técnico



- Desenvolver cada vez mais a condição de relacionamento na escola buscando colaborar com todos os professores

4) COMO

- Com características pessoais: perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança, imaginação, observação, análise
- Com características profissionais: senso crítico: disponibilidade que a função lhe confere: flexibilidade oriunda dos saberes que possui e vai em busca; domínio de saberes técnicos tais como avaliar, questionar, informar, sugerir, encorajar; capacidades de descrever, interpretar, comunicar, negociar, monitorar as práticas de seus parceiros; auxiliar na tomada de decisões e tomar providências no devido tempo
- Organizar o HTPC que não deve ser um estorvo, mas um horário de auxílio
- Não absorver a função de outros na escola (secretário, inspetor de alunos, ou “cobrir” frequentemente a direção
- Ter clareza de sua função: auxiliar professor e estudar para dar conta desse auxílio ●

REFERÊNCIAS

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP. Araraquara, 2004.



SÃO PAULO. **Reorganização da Secretaria da Educação**. Decreto nº 7510/1976.

SOUZA, V. **O perfil e a atuação do assistente técnico pedagógico na rede de ensino pública do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP.2008.



NECESSIDADES FORMATIVAS CONSTITUIDORAS DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ÁREAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

INTRODUÇÃO

ALGUNS PONTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA TÊM sido objeto de polêmicas e análises críticas nos últimos anos detectados na bibliografia brasileira. Entre esses pontos destaco três, neste texto, sendo dois deles relativos à educação continuada e um ligado ao fracasso/sucesso do percurso educativo do alunado. No âmbito da educação continuada de professores estão as questões dos focos abordados por essas ações e a duração das mesmas, com análises sobre a inadequação dos conteúdos abordados em face das necessidades e curtos períodos de duração de atendimento aos professores tendo, como decorrência, o constante apontar de necessidade de novos modelos de formação. No que tange ao alunado, vários estudos têm destacado o insuficiente desempenho de alunos nas provas externas de avaliação nacionais e internacionais bem divulgadas e nas pesquisas que investigam internamente as escolas, com destaque intenso para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Diante desse quadro esquemático, a questão orientadora do estudo aqui apresentado se refere à detecção de necessidades formativas prioritárias manifestas por professores em um projeto de educação continuada.

Este trabalho opera com a interligação de esferas que, por si sós, são complexas: formação continuada, currículo e resultados de desempenho escolar. Não serão abordadas exaustivamente,



porém situadas para compreensão do foco tratado. Para tanto são retomados, num primeiro item, alguns modelos (em funcionamento ou propostos) em uma síntese, e o encaixe breve, com aproximação do modelo aqui analisado, em suas relações com as abordagens de currículo. A seguir são apresentadas considerações sobre essas áreas, no cotejo com os dados das avaliações. A análise, ao final, leva a estabelecer relações avaliativas verificando interação da natureza e adequação do programa, como vem sendo utilizado e sob quais condições, em face do observado nos dados sintetizados em todo o texto.

Considera-se a relevância desse estudo no que se refere ao seu alcance político e pedagógico em face da realidade brasileira e, academicamente, por se tratar de análise de inovação na direção de que tais necessidades são as constituidoras do currículo de formação continuada diante da heterogeneidade.

MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Algumas obras são particularmente importantes para este texto por permitirem dados de diferentes países e diferentes modelos oportunizando a elaboração de uma síntese no que tange aos pontos indicados: duração e propostas de conteúdos.

O livro organizado por Menezes (1996), a partir de seminário realizado em 1995, pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES) sobre formação de professores, reproduz a temática e as contribuições de diversos países com o debate encetado na época. Em que pese passada mais de uma década, boa parte do conteúdo apresentado sobre formação continuada permanece. É desse livro que temos algumas contribuições que nos permitem apontar a difusão de políticas educacionais para a continuidade da formação dos professores.



Em Portugal, segundo Alarcão (1996), a formação dos professores para o ensino básico e secundário engloba, em suas características regulamentadoras, a formação continuada para completar e atualizar a formação inicial de nível superior. Dentre as modalidades de formação continuada consagradas pela legislação – posto que anteriormente isso era feito de modo assistemático, pontual e pouco coerente – encontram-se: cursos de formação; módulos de formação; seminários; frequência de disciplinas singulares no ensino superior; oficinas; estágios; projetos; círculos de estudo, além de cursos de pós-graduação. Tais possibilidades são reconhecidas e recebem créditos para efeito de progressão na carreira mediante alguns requisitos voltados para o estudo de questões relativas a diferentes esferas de atuação nas escolas.

O relato sobre a Inglaterra feito por Nunes (1996) aponta um conjunto de habilidades que o professor deve possuir para a ocorrência do desenvolvimento profissional contínuo. Paralelamente informa que o treinamento em serviço é uma espécie de “atualização e não uma forma de compensação por treinamento inicial insuficiente”(p.111). As várias modificações ocorridas ao longo da década de 1980 ocasionaram modificações também nesse serviço (*In Service Training* conhecido pela sigla INSET) acentuando tendência, já presente, de ações mais longas focalizadas na escola e menos nas pessoas e incentivo à colaboração entre pesquisadores, consultores e escolas, visando, como conteúdo, as dificuldades e necessidades de cada escola.

As oportunidades de formação em serviço eram limitadas na Tailândia, na época, segundo Chongsatitoo (1996). Elas eram bem vinculadas a questões de avanço na carreira. Uma das modalidades para esse avanço se refere a um exame de trabalho escrito, nos moldes da carreira acadêmica, procedimento que migrou para dentro da escola pública. Como os professores



da escola não são formados para essa tarefa, propõe-se uma “formação em serviço de cerca de 200 horas para que os professores aprendam a produzir trabalhos acadêmicos e possam tomar parte nessa carreira competitiva”(p.129). Verifica-se preocupação bem centrada na carreira e menos acentuada em outras questões do dia a dia das escolas.

É Demailly (1992) que traça uma síntese de modelos de formação geral e contínua, a partir da França, privilegiando várias formas de transmissão formal de saberes, todas elas marcadas pela relação simbólica que estão no seu âmago: a forma universitária, a escolar, a contratual e a interativa-reflexiva. Na forma escolar o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores, com saberes definidos em um programa ao qual tanto os professores (formadores) quanto os alunos estão sujeitos. Essa base está presente também na educação continuada com esses planos previamente definidos, com formadores pagos para transmitir esses saberes. A formação universitária se caracteriza por personalização da relação pedagógica valorizadora do caráter original do ensino posto que os professores são também produtores de conhecimento. As noções de plano de formação pautadas em necessidades objetivas não têm lugar nesta forma, a não ser que preencham condições de direito a tal atividade. Já no extremo oposto está a forma contratual em que formador e formando se relacionam por negociação. Na formação continuada a legitimidade é flutuante, com margem imprecisa de iniciativa profissional enfrentando dificuldades oriundas do sistema educativo e do cotidiano da realidade, e com quem deve ocorrer as negociações constantes. A quarta forma é a interativa-reflexiva pautada na formação ligada à resolução de problemas em uma situação de trabalho com participação dos formandos, mas com ajuda externa, sobretudo voltada



à atividade reflexiva e teórica. O formador, na formação contínua, é um apoio técnico. A autora aponta dois problemas dessa forma de trabalho: como fazer os encaminhamentos da solução dos problemas do grupo, que vai do colaborativo ao solucionador a priori e o segundo referido às condições de trabalho e permanência do grupo de trabalho.

No âmbito deste texto é possível destacar a procura por formas de atuação disseminadas em diversos países e a variabilidade de tais formas, trazendo os dois pontos que interessam a este estudo. O primeiro diz respeito à duração das ações, pois há modelos, formas ou ações de curta duração – seminários, oficinas, por exemplo – e outros de mais longa duração como, os cursos de pós-graduação, projetos e círculos de estudo. O segundo ponto se refere às formas de definição dos conteúdos a serem abordados, ou seja, ao currículo de tal formação com a participação dos formandos ou não.

LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS – DESEMPENHO DE ALUNOS

Em que pesem os problemas relativos às provas de desempenho realizadas externamente às escolas pelos órgãos oficiais e contratados para verificação do rendimento das redes de ensino na avalanche de controles desencadeados nas últimas décadas (ABICALIL,2002, entre outros), há que se pensar nos resultados obtidos, embora sejam provas padronizadas para todo o país que possui enormes desigualdades em todas as esferas da vida social. Há certa concordância social sobre conteúdos mínimos a serem aprendidos por aqueles que frequentam as escolas assim como detectam-se as necessidades urgentes a cada momento com sequências de ações políticas educacionais.



Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) estipularam os conteúdos básicos para todo o país, e sabemos bem das dificuldades de sua implementação devido às contradições da realidade, das condições materiais de trabalho e condições de formação do professorado, segundo balanço de pesquisas efetuado por Sampaio, Falsarella e Mendes (2004) e as reflexões de Santos (2004), por exemplo. Foi a partir desses instrumentos orientadores que foram elaboradas as provas supondo a sua implementação não efetivada como apontam pesquisas, e, certamente, apontam os resultados que vêm sendo constantemente divulgados e questionados.

Esse quadro, no que se refere à realização da tarefa educativa e seus resultados, certamente decorre de muitos fatores, porém não analisados aqui. O foco, aqui, é o de se buscar alguns resultados disponíveis para efeito de detecção de informações no sentido de articulá-las com as necessidades formativas apresentadas pelos professores, estas sim, elemento de destaque para compreensão do quadro que se descortina a partir da realidade escolar.

ENCERRANDO

Assim é que se verificam os dados apresentados nessas áreas do currículo das escolas brasileiras, áreas consideradas cruciais para formação do alunado desde as séries iniciais, sobretudo a Língua Portuguesa e a Matemática. Na verdade é preciso pensar que não existe apenas um modelo para o ensino e a sua avaliação para a implementação de formas que possam suprir a formação continuada e conseqüente melhoria do aproveitamento do alunado.

Três documentos divulgados pelo governo federal nos anos de 2001, 2002 e 2004, trouxeram os resultados de avaliações realizadas junto a escolas do país abrangendo



áreas diversificadas do currículo. Vários outros documentos vêm sendo disponibilizados com resultados desse tipo, porém esses exemplos, aqui apresentados, foram selecionados por permitirem cotejo com dados internacionais na área de Língua Portuguesa. ●

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Sistema nacional de Educação Básica: nó da avaliação? **Educação e Sociedade**, 2002, vol. 23, n. 80, p. 253-274.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1998, p. 99-122.

CHONGSATITYOO, C. A experiência tailandesa. In: MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p. 125-134.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 139-158.

NUNES, A.; ALBUQUERQUE, M. C. M. T. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educativas a partir dos anos de 1990. **Revista Teias**, v. 7, nº 13-12/2006.

SAMPAIO, M. M. F.; FALSARELLA, A. M. ; MENDES, M. F. V. A produção intelectual da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. In: **Colóquio sobre Questões Curriculares- II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**. 2004. Rio de Janeiro, p. 109-110.



SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.



NECESSIDADES FORMATIVAS DETECTADAS EM NOVOS LUGARES EDUCACIONAIS

INTRODUÇÃO

DESDE A DÉCADA DE 1960, O TEMA DAS NECESSIDADES FORMATIVAS dos profissionais da educação vem ganhando relevo, sobretudo devido à divulgação das necessidades dos educandos, tanto crianças e jovens quanto adultos, assim como em função da multiplicidade de reformas educacionais realizadas nos diferentes países. A principal área de desenvolvimento de estudos e ações sobre as necessidades formativas, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, tem sido a da formação de professores no conjunto denominado de educação continuada (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e, mais recentemente, passou a ser conceituada como desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999).

Nessa mesma publicação já citada, as autoras RODRIGUES e ESTEVES (1993) abordam as diferentes formas de caracterizar as necessidades humanas demonstrando a polissemia do termo educação continuada na Europa, bem como MARIN (1995) analisa, no Brasil, a mesma temática quase simultaneamente abordando o amplo espectro que cerca tal tema tanto na bibliografia quanto nas ações políticas voltadas ao atendimento das necessidades formativas dos professores. No conjunto dessas abordagens, as autoras portuguesas situam a análise das necessidades de formação de professores como estratégia de planificação fornecendo informação “para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação” (p.20), conceito ao qual se pode acrescentar que se torna válido não só para professores, mas também para todos os demais agentes atuantes nas redes escolares do ensino básico e superior do país.



MARCELO (1999) apresenta, em um longo capítulo, o conceito de desenvolvimento profissional, considerado mais avançado em relação à educação continuada, incorporando parte do que já era abordado anteriormente, mas considerando as necessidades que surgem em face das constantes mudanças que passam a ocorrer em diversos países.

As formações referidas, em geral, são realizadas com os profissionais em diferentes momentos de suas carreiras, embora com possíveis, e desejáveis, consequências para os cursos de formação inicial ao considerar que as necessidades deixem de se repetir anos a fio.

Um pequeno e rápido levantamento feito sobre o tema permitiu identificar, nos *sites* especializados de busca acadêmica e periódicos, a indicação de muitos títulos sobre formação continuada de professores e de gestores dentro os quais citam-se, aqui, apenas alguns que fazem certos balanços e análises mais globais principalmente voltados para a área de gestão (LUCK, 2000; VIEIRA, 2007; GATTI, 2008; PARO, 2009).

Este, portanto, é mais um texto nessa direção de apontar as necessidades de profissionais que estão em serviço. Porém, este pequeno estudo tem o diferencial de relatar uma análise inicial de necessidades formativas de profissionais que buscam formação junto a um curso de Mestrado Profissional *stricto sensu* na área da educação. Trata-se, portanto, de um estudo novo no sentido do campo empírico de sua coleta de informações.

Inicialmente são apresentadas algumas bases que forneceram condições à realização do estudo: o suporte jurídico como expressão de ação política para a criação do tipo de curso citado considerado necessário na realidade brasileira e alguns princípios teóricos relativos ao tema das análises de necessidades e das etapas de vida profissional na área da educação. Na sequência estão: a descrição do cenário da pesquisa, explicitação dos



procedimentos e os resultados obtidos nessa primeira abordagem sobre esse lugar de formação.

O CENÁRIO LEGAL E ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Os cursos de mestrado profissionalizante compõem parte do que está expresso na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 44, inciso III que regulamenta os cursos de pós-graduação abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação atendendo as exigências das instituições.

Além dessa regulamentação genérica, a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) regulamenta especificamente a criação de tais cursos profissionalizantes estabelecendo seus contornos: desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público bem como áreas e demandas latentes na formação, atender áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho cuidando da natureza e especificidade de conhecimento científico e tecnológico a ser produzido também com relevância social.

A partir dessa regulamentação, o número e a variedade de cursos desse tipo, em diferentes áreas do conhecimento, passaram a crescer em propostas por todo o país, dado que parece ser um indicador de que se trata de uma resposta política a necessidades formativas latentes, de fato, na sociedade brasileira, incluindo a área da educação que, por muitos anos foi resistente à sua implantação, o que não cabe discutir neste momento. Interessa, aqui, a explicitação de uma amostra das necessidades formativas apresentadas pelos candidatos aprovados e de que modo, mediante suas manifestações, se pode, entre outros pontos, identificar a concordância ou discordância em relação a tais princípios legais.

Outros princípios relativos às necessidades formativas podem ser identificados no trabalho de RODRIGUES e ESTEVES



(1993) os quais, apesar de abrangerem situações relativas a professores, são adequados ao material de que se dispõe, pois, como será visto, são profissionais, muitos deles professores, envolvidos com atividades educativas não apenas as da docência.

Um ponto de partida inicial apresentado pelas autoras é a relevância do aspecto pedagógico quando das análises de necessidades formativas mais do que instrumento técnico de planejamento, embora este não esteja descartado. O foco principal está na formação necessária a ser garantida, uma formação conceituada como contínua devido ao fato de os sujeitos da formação serem profissionais já em exercício, objetivo que pode ser facilitado em sua consecução devido ao mapeamento dessas necessidades. Como decorrência, são centrais as situações para possibilitar as manifestações dos interessados.

MARCELO (1999), após citar diferentes definições sobre o desenvolvimento profissional, faz uma síntese de aspectos principais a partir da contribuição de Howey¹. Dentre eles também considera o desenvolvimento pedagógico como aquele que deve estar em primeiro lugar, embora em perspectiva diversa daquela defendida pelas autoras portuguesas. Elas falam do aspecto pedagógico pela sua relevância aos profissionais, mais do que pelos detalhes, importantes, mas secundários sobre o planejamento. Marcelo fala do pedagógico colocando no centro do processo as questões relativas ao aperfeiçoamento dos professores para o ensino considerando as questões de currículo, as competências instrucionais e de gestão (p. 138). Além do princípio citado, são ainda relevantes para este estudo, devido ao seu ambiente de formação no curso aqui focalizado, outras funções do processo: conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento

1 Trata-se do texto de Howey, K. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, vol. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.



cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira (p. 138).

Nesse sentido é possível acrescentar que a proposta do curso responde a vários princípios ao ofertar possibilidades em duas entradas que vêm se manifestando cruciais na área da educação no Brasil – ensino e gestão em relação à inovação – nas quais, apesar da quantidade de produção acadêmica relatada na introdução, há um cenário bem crítico tanto na educação básica quanto na superior.

O CENÁRIO DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES

1. O CURSO

O estudo aqui relatado baseia-se em dados obtidos com alunos de um curso recentemente aprovado de Mestrado Profissionalizante em Educação criado em 2013 no Centro Universitário de Araraquara. Destinado a formar profissionais da área educacional com foco nos processos de ensino, gestão e inovação, o curso teve sua primeira turma constituída no início de 2014, quando foram aprovados vinte e cinco candidatos para tais vagas ofertadas. Até o momento (julho de 2014) cursaram duas disciplinas obrigatórias, uma das quais se dedica ao estudo de algumas bases para elaboração dos projetos de pesquisas.

No decorrer do semestre, em diversas situações, instalou-se, deliberadamente, o debate com os alunos sobre as angústias, preocupações e necessidades de enfrentar problemas vigentes no dia a dia de suas funções, oportunidades preciosas para a coleta das informações de acordo com os princípios apresentados no item anterior para possibilitar o atendimento às necessidades formativas de modo a que se garanta o esforço pedagógico próprio para a solução.



2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE

Neste estudo, a abordagem para a coleta se aproxima muito da proposta relatada por RODRIGUES e ESTEVES (1993) quando explicitam perspectivas daqueles que exprimem suas necessidades. Trata-se da abordagem pela procura da formação, embora de modo um pouco diferente. As autoras referem-se às instituições que recebem os interessados na formação e aos arquivos a serem disponibilizados à pesquisa enquanto, neste caso, foram os próprios interessados a manifestar seus interesses e características sem a mediação institucional. No trabalho das autoras portuguesas, entretanto, os sujeitos da pesquisa eram professores, sujeitos que já povoam outros estudos sobre necessidades educativas a ponto de haver toda uma produção sobre modelos de investigação e concepções variadas. Neste estudo não temos tal aporte e, portanto, pode-se considerá-lo um estudo de natureza exploratória tanto pelos profissionais que acorreram ao curso quanto pelo cenário da pesquisa, ainda inexplorado como *locus* de investigação. Estou aceitando, neste caso, as considerações de SELTZ *et al.* (1965) no primeiro dos objetivos que apontam para um estudo exploratório: adquirir familiaridade com um fenômeno ou obter novos discernimentos sobre o foco até mesmo para formular problemas mais precisos ou desenvolver hipóteses futuras (p. 61).

Com tais definições, foram colhidas informações por meio de relatos verbais e pequenos textos escritos de forma livre a partir de estimulação verbal. Os relatos ocorreram em várias circunstâncias ao longo do semestre, inclusive após algumas leituras de base sobre pesquisa educacional.

Após as coletas sobre tipos de atuação profissional, tempo de atuação e os problemas enfrentados que constituem interesses como focos de estudo – uma característica nuclear desse tipo de curso – as



informações foram analisadas e agrupadas em conjuntos explicitados em um quadro básico cujas análises são apresentadas na sequência.

3. RESULTADOS

A primeira análise realizada permitiu a constituição de oito grupos com atuação profissional similar. Tais grupos estão caracterizados no Quadro 1 em relação à frequência de incidência e tempo de exercício. As demais informações estão articuladas nas análises gerais com as inquietações manifestas. Os dados foram coletados pela pesquisadora.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO ÀS FUNÇÕES E TEMPO DE ATUAÇÃO

Grupo	Atuação profissional	N	Tempo de magistério
1	Funções administrativas	4	15 a 20 anos
2	Assessoria pedagógica	2	mais de 20 anos
3	Ações com alunos da escola pública	2	4 e 5 anos
4	Docência na ed. Básica	2	5 e 15 anos
5	Docência na ed. Básica e no ens. Superior	2	5 e 15 anos
6	Gestão da ed. Básica	8	de 5 a mais de 20 anos
7	Gestão e docência na ed. Básica	2	5 e 10 anos
8	Gestão da ed. Básica e docência no ens. Superior	3	mais de 20 anos

Fonte: informações coletadas pela autora

Verifica-se, nesse Quadro 1, a principal incidência de funções, qual seja a gestão da educação básica, com profissionais experientes entre cinco a mais de vinte anos, o que significa pessoal não iniciante, segundo os critérios apresentados por Huberman (1992) em seu texto sobre ciclo de vida profissional de professores.

Na sequência estão “funções administrativas” variadas presentes nas manifestações de quatro dos sujeitos, profissionais experientes com 15 a 20 anos de exercício profissional.



O terceiro grupo é composto por três profissionais que exercem, ao mesmo tempo, gestão na educação básica e docência no ensino superior com tempo de exercício desde 5 até 20 anos. A seguir vêm cinco grupos com atuações variadas; em todos eles está a incidência de duas experiências. O que varia nesse grupo, além do tipo de atuação é o tempo de exercício profissional, pois existem sujeitos com 4 a 5 anos de experiência até alguns com mais de 20 anos.

Esses dados são importantes para pensarmos em algumas possibilidades de hipóteses a serem aventadas, ao final considerando que não há nenhum agrupamento que possa se considerar totalmente iniciante; o que mais se aproxima são dois alunos que desenvolvem algum tipo de ação² com alunos na escola pública durante 4 e 5 anos e alguns que se dedicaram a funções de docência, também com 5 anos de experiência.

Esses alunos estão distribuídos pelas faixas dos 30 aos 50 anos de idade. Suas formações iniciais estão apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1. FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS

Formação inicial	N
Pedagogia	5 alunos
Letras	2 alunos
Educação Física	2 alunos
Geografia	1 aluno
Diversas graduações	15 alunos

Fonte: Informações coletadas pela autora.

2 Um aluno desenvolve ações relacionadas a atividades esportivas e outro aluno atua como orientador educacional na mediação entre escola e instituições que abrigam alunos infratores.



Como se pode observar nessa Tabela 1, as formações são extremamente variadas com poucas que se repetem isoladamente: Pedagogia com incidência de cinco alunas, Letras com incidência de duas alunas, Educação Física com incidências de dois alunos e Geografia com uma aluna. As demais formações têm incidências baixas, alguns com combinações variadas e por isso nem podem ser chamadas de formações iniciais porque se mesclam chegando ao extremo de um aluno que possui cinco cursos superiores. Dentre esses temos: Administração (4), Engenharia (1), Processamento de dados (2), Tecnologia em Informática (2), Biologia (1), Filosofia (1), Direito (2), Tecnologia em Processamento de Dados (1), várias licenciaturas (1). Vários dentre esses 15 com baixa incidência têm mais de uma formação, alguns com 5, como é o caso de um aluno com várias licenciaturas.

PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES DESCRITAS PELOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS

Após as várias possibilidades de manifestação dos alunos, sobre suas inquietações e necessidades de solução dos problemas enfrentados, foi possível fazer uma síntese apresentada a seguir.

O grupo 1, dedicado a funções administrativas, manifestou ter conhecimento limitado da estrutura, do funcionamento ou da avaliação institucional do local em que atuam, mesmo com tanto tempo de serviço, indicando interesse, portanto, em estudar focos relativos a esse tema.

Já o grupo 2 apontou dificuldades na condução da formação continuada dos professores sob sua responsabilidade devido ao conhecimento limitado de ações ou projetos implantados nas redes em que atuam e que se encontram sob sua responsabilidade, pois atuam na assessoria pedagógica de escolas.



O grupo 3, composto por duas pessoas, conduzem ações desenvolvidas, em sua maioria, com alunos da rede pública e apresentam conhecimento limitado da legislação e/ou objetivos dessas ações nas áreas em que atuam precisando, portanto, desenvolver estudos para melhor condução das atividades.

O grupo 4 é composto por duas pessoas que atuam na docência da educação básica, as quais manifestaram dificuldade diversa. Uma das professoras disse ter conhecimento limitado do segmento em que atua, e a outra está com dificuldade, mas tem interesse, para sistematizar um procedimento que utiliza há mais de quinze anos.

Conhecimento limitado da finalidade de algumas ações centrais desenvolvidas na escola e necessidade de se “aperfeiçoar” os materiais didáticos que utiliza são as questões apontadas por dois professores que atuam simultaneamente na educação básica e no ensino superior, embora sejam de áreas distintas. Eles compõem o grupo 5.

Algumas políticas educacionais; formação em serviço de professores; gestão dos recursos estruturais da escola e gestão das pessoas, no caso a equipe de professores, são as preocupações do maior grupo de alunos, qual seja, o grupo 6, pois todos eles atuam na área da gestão da escola básica e reclamam acréscimos de conhecimentos, pois os deles são limitados.

O grupo 7 conta com dois alunos que atuam simultaneamente na gestão e na docência da escola básica. Um deles se ressentiu de conhecimento limitado para elaboração de materiais didáticos e o outro precisa de maior conhecimento sobre algumas políticas educacionais para o desenvolvimento de seus trabalhos.

O grupo 8 também trabalha com gestão e docência: gestão na escola básica e docência no ensino superior. Apresentaram como necessidades formativas o pouco conhecimento limitado sobre avaliação institucional; conhecimentos para a formação



em serviço da equipe de professores sob sua responsabilidade e necessidade de conhecimento relativo ao destino dos alunos do curso de Pedagogia.

Essas manifestações feitas, nesse período inicial do curso serão orientadoras da continuidade no segundo semestre do curso para dar suporte à elaboração final do projeto a ser desenvolvido. Nesse momento passarão a ter seus orientadores definitivos para que, com essa base inicial, possam caminhar mais rápido e com maior segurança.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um estudo caracterizado como exploratório não exige considerações finais de encerramento. Sua natureza é a de explorar, como o próprio nome está esclarecendo. Neste caso considerou-se que poderia ser uma forma de adquirir maior familiaridade com o tema básico num curso novo que focaliza o ensino e a gestão na relação com a inovação, ou seja, no combate aos problemas enfrentados pelas escolas. Desse modo, percebeu-se o potencial das ações para tal finalidade, qual seja, a de descobrir idéias e discernimentos para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Como se verificou na síntese apresentada, o teor das manifestações esteve o tempo todo voltado para o aspecto pedagógico, seja para o desenvolvimento profissional deles próprios, seja para que possam desempenhar suas funções voltadas para o desenvolvimento profissional de profissionais aos quais eles precisam ajudar no desempenho de suas funções de ensino e gestão.

Assim, os que procuram os cursos constituem parte fundamental no conjunto, pois o princípio de que as questões deles compõem o núcleo acadêmico profissional do curso é representativo das reais dificuldades enfrentadas pela educação



brasileira mediante as quais se buscam fundamentos para a reflexão e proposição de soluções e de auxílios. Com tais ações de formação e envolvimento, se apropriam do processo de produção de seu próprio trabalho desenvolvendo tecnologia por seu próprio esforço no enfrentamento de suas tarefas.

Além disso, a análise das necessidades formativas submetidas à reflexão pode permitir a constituição de um inventário de problemas, de dificuldades e suas soluções a partir de dentro das instituições, na esteira das expectativas presentes na portaria anteriormente citada, permitindo identificar que há concordância com os objetivos da mesma. A partir da continuidade das ações previstas para o curso de mestrado profissional em educação, e com base nessa primeira coleta de informações, várias hipóteses e estudos podem ser desencadeados como os que investiguem razões pelas quais gestores educacionais ou assessores pedagógicos – que têm como uma de suas principais atribuições a formação em serviço dos profissionais sob sua responsabilidade – manifestam limitações para tal, apesar de longa experiência ou, porque a maioria dos alunos afirmam ter conhecimento limitado da políticas educacionais ou ações centrais em seu cotidiano. ●

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/1996 que Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 17 que Regulamenta a Criação de Cursos de Mestrado Profissionalizantes**. Brasília, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol.13, no.37, p.57-70, Abr/2008.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31- 62.

LÜCK, H . Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 11-34, 2000.

MARCELO, C. **Formação de professores-** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.(Verificar cópia deste texto nesta produção)

PARO Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro* **Educação & Sociedade**, vol.30, no.107, Campinas, Mai/Ag. 2009

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, p. 53-69, 2007.



PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INTRODUÇÃO

 MEU CENTRO DE ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO sempre esteve voltado para o eixo da formação de professores (inicial e continuada) e o trabalho dos professores, ou seja, a atuação deles no interior da educação formal: as escolas.

Como decorrência, torna-se muito difícil abordar questões sobre tais focos, posto que são muitos os anos de estudo, tanto os meus quanto os de centenas -- quiçá milhares -- de colegas que os focalizam atualmente, ou focalizaram anteriormente. Diante disso, como sempre, há que se fazer recortes e, para esta oportunidade, optei por abordar alguns pontos que denominei de proximidades e distanciamentos entre os focos da formação, do trabalho dos professores e das práticas pedagógicas. Vou fazê-lo a partir de alguns dados oriundos dos estudos que venho desenvolvendo com colegas e alunos nos últimos anos.

Para isso vou tentar apresentar três blocos de argumentos. O primeiro deles se refere aos conceitos com os quais temos trabalhado fornecendo as bases teóricas sobre as quais estão assentados os demais. No segundo conjunto estão pontos de aproximações entre os focos e no terceiro são apresentados pontos de afastamentos ou distanciamentos entre esses mesmos focos. Os dois últimos me levam a afirmar, ao final, que, contraditoriamente ao propalado, há existência crescente de distanciamentos e não de proximidades.



PRIMEIROS APONTAMENTOS

Neste primeiro bloco, os apontamentos fornecem alguns conceitos básicos relativos aos três focos presentes no título, permitindo obtenção das categorias analíticas dos demais blocos.

O primeiro foco do título – formação de educadores – é, hoje, bastante largo, posto que, nos últimos tempos, temos atuado com a ampliação conceitual para abranger a socialização, a formação inicial e continuada dos professores, mas também, embora menos frequentemente com este referencial, para focalizar os diferentes temas e agentes da escola e não apenas os docentes. Esta ampliação, a meu ver, tem relação direta, portanto, com os três focos, ou seja, não só a formação do educador, mas o trabalho docente e as práticas pedagógicas escolares, que não são apenas as do ensino.

Para a análise desse foco temos alargado ainda mais os conceitos para englobar o aporte histórico e o social ao lado do pedagógico, de modo a trabalhar com a perspectiva relacional. Focalizam-se, privilegiadamente, os professores, não apenas na sua formação em instituições específicas, mas, recuperando informações de seu percurso escolar e familiar, vamos a abordagem radical, ou seja, às raízes formativas considerando que as principais estruturas de conduta, de percepção e apreciação sedimentam-se durante a primeira infância. No aprofundamento dessa abordagem teórica sociogenética ou socioistórica, fundamentando as análises das informações fornecidas, são obtidos incríveis dados que estão permitindo identificar o uno e o invariante nos ambientes sociais formadores de nossos agentes concretos, buscando interpretá-los com o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983).

Paralelamente, a análise dessas informações tem levado à compreensão cada vez mais alargada das forças atuantes na sociedade, tanto conformando os agentes quanto identificando as



brechas que permitem as subjetividades. Os estudos de ELIAS (1994), que nos provocam a reflexão sobre a ruptura conceitual de primazia analítica do indivíduo ou da sociedade, nos dão suporte poderoso aliado aos conceitos de BOURDIEU (1983) para parte da interpretação dessa relação no que tange à formação mais global dos agentes. Essa mesma abordagem aliada aos aportes históricos, sobretudo quando temas são estudados na longa duração, ou seja, estudos que focalizem processos com pelo menos mais de um século, nos dão outra parte de suporte na interpretação da imensa dimensão de quantos agentes e instituições, antes de nós, forneceram condutas e idéias de que somos hoje os depositários. Como nos ensinou a professora Mirian Warde, somos, hoje, professores resultantes de séculos do que já se fez e já se disse nessa esfera.

Para nós, tudo isso tem relação com o conceito de cultura proposto por Raymond WILLIAMS (1992) ao nos fazer entender a relevância de detectar o “sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”(p.13), portanto, de natureza coletivizada. Essa é uma proposta teórica que serve de chave analítica para o estudo de instituições, práticas e obras significativas, estimulando a busca de relações entre elas, tentando identificar o que existe de presença em todas, ou seja, identificar a significação presente, em que o autor utiliza a metáfora da solução, não na acepção de resolução, mas de dissolução, de presença pouco visível. Evidentemente, se relaciona com a busca das proximidades e distanciamentos entre as instituições formadoras, os procedimentos de formação, trabalho docente e práticas pedagógicas enquanto séries de atividades, relações e instituições em que podemos encontrar dissolvido tal sistema de significações. Assim, tais considerações auxiliam a



compreender as ações, as práticas, os jogos jogados, as posições no âmbito social e da educação como um todo.

Nesses segmentos dos locais sociais e educacionais, portanto, os agentes executam ações e práticas. Algumas considerações teóricas sobre ações e práticas constituem apontamentos para análise do segundo e terceiro focos. Interligados aos estudos anteriores acrescento dados de um texto muito didático em que GIMENO (1998) faz uma síntese que tem permitido, sobretudo aos alunos, usarem com rigor após compreenderem a diferença entre ação e prática. Diz ele, baseado em outros autores incluindo BOURDIEU (1983), que a ação é aquilo que um agente realiza na sua individualidade enquanto a prática tem a marca de ser coletiva. As ações individuais vão sedimentando-se e difundindo-se, tornando-se base de uma prática, rumo a constituir-se elemento de cultura. A prática é, portanto, cultura acumulada, é cristalização coletiva de experiência histórica das ações que se consolidaram como padrões de atuação. Segundo ele, as ações educativas, por serem pessoais, são abertas, incertas, imprevisíveis e criativas, embora passíveis de estabilização. A análise das escolas, em suas relações com os demais componentes da sociedade, permite entender as trilhas que tais ações constroem nas instituições e, portanto, convertem-se em práticas estabilizadas a serem analisadas com o conceito de *habitus*. O mundo social, e o da escola como parte, é, portanto, composto de uma espécie de híbrido entre o inalterado, constantemente retomado e a margem permitida de experimentação e de criação individual, porém limitadas em sua diversidade.

PROXIMIDADES ENTRE OS FOCOS

As proximidades entre os focos abordados inicialmente referem-se à relação entre formação e atuação. Com o aporte da



História da Educação e com a concepção alargada de formação a partir dos estudos sociais, há que se reconhecer que essa relação foi bem próxima, desde sempre. Tal constatação não exige a definição de antecedentes e consequentes posto que para ensinar, antes mesmo da criação da escola moderna, ou da constituição das redes de ensino, considerou-se que quem ensina, supostamente, embora nem sempre, tem saberes a transmitir. Portanto funções exercidas por aqueles selecionados para tanto por sua formação pregressa.

Com a institucionalização da educação pública primária no mundo moderno surge a idéia de preparar professores específicos para o ensino das crianças, embora sua efetivação só venha a ocorrer disseminadamente no século XIX em vários países, inclusive no Brasil, com várias tentativas fracassadas (TANURI, 2000). Desde o início de sua disseminação, inúmeras alterações foram feitas gerando diferentes modelos conforme já apontamos em outro estudo (MARIN E GIOVANNI, 2007a). Ressalte-se que a relação entre formação para atuar na docência se dá também na dependência de ações políticas para o preparo de todos os professores para as diferentes modalidades, níveis de ensino e agentes das escolas. Estudos permitem apontar alguns aspectos dessa relação próxima, no Brasil, desde a época da colônia até a década de 1960 (HILSDORF, WARDE e CARVALHO, 2004), tanto no plano discursivo propositivo como no das ações legais ou efetivação.

Em outra vertente dessa relação cabem considerações entre a formação mais alargada, conforme apontado anteriormente, e o trabalho executado pelos professores a partir de dados gerados por meio de questionários e entrevistas em diversas pesquisas realizadas nos últimos anos. Destaco, aqui, o estudo de PINHO (2009) e SANTOS (2009). A primeira estudou professoras de educação infantil analisando dados de formação que incluíam a



socialização na formação familiar, formação básica universitária e formação continuada em sua relação com a atuação em creches e turmas de pré-escola. A autora detecta a forte presença dos padrões de conduta vividos pelos professores desde a origem educacional familiar, incluindo aspectos de gosto musical e leitura ao lado de valores de submissão ao aceitar as propostas de projetos e trabalho com temas impostos, orientadores das escolhas das atividades para as crianças pequenas. Já o estudo da segunda esteve voltado para a análise da relação entre formação e participação nos concursos oficiais para o ensino de História no ensino fundamental. Seus resultados apontam questões da profissionalização dos professores ligados aos antecedentes culturais das famílias, e de sua formação específica para a função, detectando que os concursos qualificam e distinguem os aprovados dos não aprovados, entretanto demonstrando que os qualificados já chegam distintos ao concurso, sobretudo por seu percurso familiar.

As proximidades entre o trabalho docente e as práticas pedagógicas exigem que se considere, também, os estudos da História da Educação Escolar, sobretudo os de período recuado cotejados com os atuais, sempre com o cuidado de não incorrer em presentismo, porém buscando detectar as trilhas da escola.

Os dados analíticos trazidos por VERGER (2001) sobre o ensino nas sociedades ocidentais apontam a existência de redes de escolas desde o século VI a XI voltadas ao preparo de sacerdotes e público jovem para adquirir conhecimento das letras, acompanhado de dados relativos à “revolução escolar” dos séculos XII e XIII. Extraí dos dados, desse último período, alguns pontos relativos ao trabalho exercido pelo autor do texto analisado por ele, cujas bases metodológicas estavam assentadas em textos, leitura, debates (“disputas”) e a escrita como registro e análise de tais debates pelos alunos ouvintes (p.55). Além



de tais pontos, VERGER analisa outros materiais do século XII e apresenta uma síntese sobre o *Didascalion*, um “manual de estudos” para uso de escolas urbanas da época, dedicado à aprendizagem de como ler, tanto para o trabalho do aluno que lê e estuda, quanto para o do professor que as lê publicamente, comentando em aula. Com esse excerto é possível já estabelecer relações entre ações criadas no século XII e as muito recentes em que diferentes instâncias educativas e comerciais criaram os livros didáticos idênticos para professores e alunos com textos para leitura acrescidos de atividades em que as respostas estão apenas no livro do professor. Variações em torno do mesmo tema? Sim e não: são ações que ao se disseminarem e, ao serem utilizadas recorrentemente, tornaram-se práticas escolares, parte integrante da cultura escolar.

Outros exemplos vêm dos estudos de HILSDORF (2006) e SOUZA (1998) ao abordarem aspectos da escola primária nos séculos XVIII e XIX. A primeira autora traz, em um belo livro, inúmeros dados de escolas européias a serem relacionados com a atualidade brasileira. Dentre eles destaquei alguns: o método fonético; as cartilhas silabadas ou de frases inteiras; livros ilustrados com figuras (propostos desde Comênio); a pedra de ardósia de uso individual e coletivo; a difusão da leitura silenciosa criada como inovação à leitura oralizada nos séculos XII e XIII, modificando os procedimentos então vigentes, modalidade que, posteriormente, também se tornou prática; a decomposição das tarefas em pequenas unidades que deveriam ser dominadas pelos alunos antes de se prosseguir com a lição. Já a segunda autora recupera as características da escola imperial brasileira que utilizou a memória como base metodológica do ensino, a repetição pela exercitação, o exercício da disciplina corporal e o silêncio seguindo os princípios da educação jesuítica que já os havia utilizado a partir de outras experiências européias. São



muitos os exemplos de materiais e procedimentos similares a esses presentes em teses, dissertações e outros tipos de pesquisas que observaram e analisaram o trabalho docente nas salas de aula focalizando sobretudo o ensino fundamental (LARA, 2008; ARAUJO, 2002; MONTEIRO, 2002; GUARNIERI, 1990; BUENO, 2002; MARIN, 1990; OLIVEIRA, 2002). Ou seja, temos aqui um pequeno exemplário de práticas pedagógicas que não são apenas docentes, mas muitas são escolares posto que, na escola, todos buscam disciplinar alunos, todos batalham pelo silêncio; todos os professores usam os quadros-negros; cada vez mais se incentiva a leitura silenciosa para que se usufrua dela na vida privada também; o método fonético está novamente “em alta” como novidade; não há professor que não prescreva exercícios para seus alunos em todos os componentes curriculares, em todos os níveis de ensino.

DISTANCIAMENTO ENTRE FOCOS

Ao abordar as relações de distanciamentos entre focos apresenta-se uma relação, às vezes mais, às vezes menos, negativa entre eles.

Tanto do ponto de vista do aporte histórico mais recuado quanto do período contemporâneo encontramos estudos que permitem detectar a ausência de relação entre esses focos. Retomando parte dos autores já citados, vemos que VERGER (2001), por exemplo, nos diz que os processos europeus de longa duração não são contínuos, mas eivados de hesitações, recuos, desacelerações na ampliação e mudança das instituições escolares, sofrendo constrangimentos dos contextos sociais, políticos e religiosos. Nesse texto do autor, no que tange ao trabalho dos professores de ensino superior da época e sua relação com a formação, encontram-se variações entre aulas magistrais privilegiadas em



alguns lugares e debates contraditórios em outros; os textos não foram os mesmos em todos os lugares; as normas reguladoras e as práticas do magistério foram, ao longo do tempo, variáveis na relação com as condições de trabalho e a formação dos mestres, pois nem todos apresentam as mesmas características.

No Brasil, o estudo de TANURI (2000) sintetiza inúmeros aspectos relativos à formação dos professores primários que considero serem de distanciamento. Desde o início da existência das escolas normais se aponta a incipiência da formação voltada, por exemplo, especificamente para o método do ensino mútuo recomendado por decreto para as escolas de primeiras letras em 1827. Para períodos posteriores, características semelhantes estão presentes com cursos extremamente simples, com modelos variados que mantêm os problemas de inadequação de docentes no curso, condições de trabalho e condições sociais e políticas muito desiguais no país, porém muitas análises detectam a insuficiência dessa formação para fazer face ao necessário para o exercício da função, corroborado, por exemplo, por estudo de MARIN e GIOVANNI (2007a).

Estudos recentes sobre a temática da formação docente, para o exercício do trabalho como professor em instâncias variadas, têm demonstrado crescente distanciamento, mesmo com os cursos de nível superior atingido por boa parcela dos agentes investigados, sobretudo sob a égide das formulações políticas internacionais e nacionais. Retomando o estudo de PINHO (2009) é possível detectar, na manifestação dos professores sobre o trabalho deles, a ausência de princípios orientadores veiculados no interior dos cursos de formação inicial e continuada. Os professores têm dificuldade de enunciar quais cursos fizeram, quais conteúdos estudaram e qual a relação entre seus estudos e o trabalho que executam diariamente com os bebês e as crianças até cinco anos. Enunciam escolhas pobres de atividades musicais e de



uso de materiais visuais, brincadeiras pouco variadas e pouco estimuladoras. Em outros estudos, MARIN e GIOVANNI (2006, 2007b, 2008) detectaram precariedades no domínio de conhecimentos básicos tanto de conteúdos específicos (Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo) quanto de conteúdos pedagógicos e de organização da escola, entre formandos de cursos que preparavam estudantes para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Igualmente foram detectados problemas dessa natureza no estudo de BIANCHINI (2005) que apontou lacunas de conhecimentos em professoras já em exercício e que cursavam ensino superior para obter a certificação. Ou seja, os cursos estão distanciados da atuação futura dos alunos, não vêm garantindo o ensino para o domínio dos saberes básicos para a atuação deles como professores. Retomando também o estudo de SANTOS (2009) sobre a relação entre formação e domínio de saberes de seu trabalho para o exercício da função com adolescentes no ensino de História, verificou-se a alta incidência de reprovações, exatamente no grupo que apresentou maior distanciamento das práticas culturais em seu percurso. Tais estudos revelam, ao mesmo tempo o distanciamento entre formação e atuação e a relevância do *habitus* primário entre nossa população docente, sobretudo ao se detectar origem social e econômica da maioria dos que ocorrem ao magistério, em qualquer nível de ensino, pondo em questão, também, as ações políticas nessa esfera.

A busca de relações entre o trabalho docente e as práticas pedagógicas conforme apresentadas inicialmente, permite apresentar várias características de negatividade. Os resultados de avaliações externas no país, nos estados e alguns municípios, realizadas nos últimos anos, além de reforçar, de algum modo as relações anteriores – sobre formação e docência – nos dão indicadores de que, em muitos contextos, o trabalho dos



professores não está pondo em prática as trilhas e marcas deixadas pela sedimentação da cultura escolar. Pode ser um aspecto positivo ao se pensar que a tradição não opera mais nas escolas. Porém, sob o impacto das ações políticas recentes que propuseram, desde a década de 1980, o uso de novos referenciais para o trabalho do professor, ao abandonar as práticas ditas tradicionais, nada fica em seu lugar no que se refere às principais aprendizagens das crianças na esfera cognitiva, posto que estão caminhando em seu percurso sem saber ler, escrever e fazer cálculos formais mínimos. Ou seja, as práticas secularmente sedimentadas de se ensinar o exercício da escrita e da leitura são quase que totalmente abandonadas, levando SOARES (1995) a retomar as reflexões e apontar a relevância de se ter clareza sobre o alfabetismo no plano individual e não apenas no social e a dependência de ambas as perspectivas no processo de alfabetização, focalizando as diferenças entre a leitura e a escrita a serem feitas de modo rigoroso no início do ensino fundamental, incluindo aspectos que estavam sendo abandonados. Com o esvaziamento do processo de ensino no que se refere ao que valorizamos como sua forte marca específica e tradicional(o ensino e a aprendizagem), restam as demais marcas, cada vez mais difíceis de se manter, quais sejam, as do domínio das condutas, objeto das mais constantes queixas dos professores nos últimos cinquenta anos.

Paralelamente vemos a introdução de novas funções aos professores e de novos meios para a educação, inexistentes anteriormente, demonstrando que a relação negativa entre trabalho docente e práticas também é positiva na medida em que deixa espaço para novas ações, para efetivar a abertura de que nos fala GIMENO (1998). Essas novas ações, entretanto, precisam ser olhadas com cautela considerando os constrangimentos impostos aos docentes pelas ações políticas, sobretudo no que se refere



aos controles dos últimos anos. Estou me referindo aos controles sobre materiais didáticos efetivamente enviados para uso dos professores em suas aulas como as orientações sobre escolhas de livros aprovados pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) ou sobre procedimentos e conteúdos, que acabam induzindo o rumo do trabalho dos professores a partir das avaliações externas, assim como de distribuição de orientações prontas a serem seguidos obrigatoriamente pelos professores, seja com propostas das secretarias de educação, seja pela privatização de materiais adquiridos em parcerias com os múltiplos sistemas privados do país.

CONCLUINDO

A formação dos professores para atuar na educação das crianças e jovens vem sendo defendida por ideários, em propostas políticas e por ações concretas na criação de cursos em diferentes instâncias e locais. Entretanto, dois pontos merecem destaque. Desde a década de 1970, com a criação dos novos modelos de formação de professores para o ensino das séries iniciais, instalou-se a precariedade nessa esfera (MARIN e GIOVANNI, 2006), com distanciamento crescente entre formação e atuação. Além disso, também nessa década, a reformulação do curso de Pedagogia instaurou parte das raízes contemporâneas do distanciamento que temos hoje ao formalizar, no interior do curso, a formação dos demais agentes para a escola que se expandia. Assim, é nessa década que se criam novos termos para a formação do “educador” denominado genericamente em lugar de específicas denominações e cursos específicos.

Acresça-se, a tais considerações, o debate sobre os educadores visando a reformulação dos cursos na área de educação, iniciado na década de 1980, que se prolonga até os dias atuais, sem



que se chegue a um núcleo realmente relevante para o tema sobretudo no que se refere aos professores das séries iniciais e da educação infantil. Em 1987, em seminário sobre licenciaturas, Nagle já afirmava o que se pode pensar ser um prenúncio desse distanciamento. Disse ele: “ Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador porque, neste país, nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar do professor, formar o educador” (NAGLE, 1987,p.167).Esse modo de se pronunciar continua cada vez mais presente quando se analisam os dados de dificuldades crescentes que os professores vêm apresentando.Em 2004, em outro estudo, já apontávamos inúmeros problemas da relação entre formação e ação docentes (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI,2004), algo que vem se consubstanciando nas propostas legais de formação atual.

A propósito desses argumentos e dos distanciamentos exemplificados, quero defender aqui, novamente, algo que já apresentei em outro evento, em 2008. Enquanto as universidades não tiverem a coragem de assumir a sua função definida e definitiva de formar cada profissional separadamente – o professor da educação infantil, o professor das séries iniciais, os demais profissionais que atuam em atividades educativas – em muito mais tempo e densidade do que um ou dois semestres cada um deles, estaremos cada vez mais à mercê do ideário neoliberal e preso às ações de desmantelamento do pouco que resta da escola pública neste país. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, A. L. C. Espaço e disciplina do corpo na pré-escola. In: BUENO, J. G. S.**Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino.** Araraquara: JM Editora, 2002, p.15-38.



BIANCHINI, N. **Ausências de conteúdos na formação das professoras-alunas do curso normal superior.**Araraquara, UNESP/FCLAr.Dissertação (Mestrado),2005.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ,R. **Sociologia-** Pierre Bourdieu.São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BUENO, J. G. S. Apresentação. In: BUENO,J.G.S.**Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino.**Araraquara: JM Editora, 2002, p. 7-11.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.**Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GIMENO, J. **Poderes inestables en educación.**Madrid: Morata, 1998.

GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau:**elementos para compreensão da competência no cotidiano escolar. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos. Dissertação (Mestrado), 1990.

HILSDORF, M. L. S. **O aparecimento da escola moderna-** uma historia ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HILSDORF, M. L. S.; WARDE, M. J. e CARVALHO,M. M. C. Apontamentos sobre a Historia da Escola e do Sistema Escolar no Brasil. In: ZULUAGA,O.L. e OSSENBACH,G.(orgs).**Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos-** siglo XXI. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,2004, p. 127-155.

LARA, P. T. **Classificação de alunos no ensino fundamental:**a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação(Mestrado), 2008.



MARIN, A. J. **Trabalho docente**: perspectivas, modelos e anotações em torno do tema. Araraquara: UNESP, Tese (Livre docência), 1990.

MARIN, A. J. e GIOVANNI, L. M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores**- artes e técnicas-ciências e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p.131-149.

-----Continuidades e discontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil. In: Seminário de **Investigação sobre problemática educacional em Portugal e no Brasil**, Porto, 2007^a (paper).

-----Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.130, 2007b, p.15-41.

-----Formação pedagógica de professores para o início da escolarização básica: questões curriculares. In: SHIROMA, E. e TORRIGLIA, P. L. (orgs.). **Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MARIN, A. J.; GIOVANNI. L. M. e GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004, p.171-182.

MONTEIRO, M. I. Práticas de alfabetização, relações com o processo de avaliação e controle de aprendizagem. In: BUENO, J. G. S. **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 69-87.



NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. *et al.*(orgs). **Universidade, escola e formação de professores**.São Paulo: Brasiliense, 1987, p.161-172.

OLIVEIRA, L. P. A. O controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. In: BUENO, J. G. S. **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002,p.39-67.

PINHO, F. M. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil**.São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado), 2009.

SANTOS, L .F. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados**.São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado),

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**,Anped,1995, n. zero, p. 5-16.

SOUZA, M. C. C. C. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, C. P.(org.) **História da Educação – processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.83-93.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED,Número especial sobre 500 anos de Educação Escolar, 2000,n.14, p.61-88.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**.Bauru: EDUSC, 2001.

WILLIAMS, R.**Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



EDUCAÇÃO CONTINUADA: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE DE TERMOS E CONCEPÇÕES¹

INTRODUÇÃO

A IDEIA CENTRAL DESTE TEXTO É A DE APRESENTAR ALGUMAS reflexões sobre a terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação utilizada ao longo dos anos, sem pretender revisão exaustiva, nem apresentar recorte histórico, mas de maneira a auxiliar o leitor, para que se situe em relação a essa temática.

Esse repensar crítico advém da necessidade de *re-ver* tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Esta perspectiva de revisão deve estar sempre presente, dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e consequências. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.

Dentre os termos mais comuns encontrados nas duas instâncias já mencionadas, ou seja, nos discursos e nas instâncias administrativas, destacamos para analisar neste artigo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. É com base nesse conjunto que cada termo, sua concepção e possíveis influências ou consequências serão examinados.

1 Texto originalmente publicado nos CADERNOS CEDES 36 (1ª edição; 1995) e selecionado para compor a presente edição em razão do elevado número de solicitações de alunos, professores e pesquisadores da área.



RECICLAGEM

O termo reciclagem sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação.

Em dicionários o verbete reciclagem aparece apenas com a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” (FERREIRA, 15ª impressão, s/d, p. 1.196), dado que me parece bastante comprometedor. Tal comprometimento ocorre, em meu entender, pelo fato de o termo reciclagem ter, implícita, a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. Senão vejamos.

O termo reciclagem vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou, ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica.

Assim sendo, é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção



de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores.

Temos claro, hoje, que a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos –sempre há exceções –, foram ações que resultaram positivamente. No entanto, focalizando genericamente o panorama, a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações inadequadas, ou, quando muito, inócuas, pois o ponto de partida foi equivocada.

O amadurecimento dos processos e debates sobre as ações educativas e seus significados, no entanto, tem levado a uso bem reduzido desse termo, com tendência ao desaparecimento, sobretudo no discurso dos profissionais da educação.

TREINAMENTO

O termo treinamento também foi, e ainda é, de uso muito comum na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação.

Sinônimo de treinamento é tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. Buscando a conceituação desse termo em autores que se dedicaram ao estudo encontrei as reflexões de GREEN (1971). Após várias considerações, o autor esclarece que o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos. Segundo o autor, podemos falar de treinamento de músculos, sobretudo em casos de reabilitação, de treinamento dos olhos para ver certas formas e cores, de treinar cães para dar cambalhotas. Tais ações dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência. Eu diria, ainda, que nessa linha



de raciocínio é possível falar em modelagem ou moldagem de cabelos ou plantas, como fazia o personagem Edward, com suas mãos de tesoura, em filme recente. No entanto, a metáfora dos moldes não é compatível com a atividade educativa, nos alerta SCHEFFLER (1974). Segundo esse autor, o uso dos moldes é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo. Concordo com ele quando diz que tal procedimento parece ser inadequado para a natureza humana, pois é possível rejeitar os “moldes” selecionados, acompanhados da noção de que os planos educativos devem conter a ideia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los.

Penso que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente. É possível pensar em ações de educação continuada em certas circunstâncias incorporadoras desse significado. Um exemplo dessa situação é a relativa à educação continuada de profissionais da área da educação física. É perfeitamente possível haver a necessidade de treinamentos (adquirir destrezas musculares ao ensinar e aprender novas técnicas de uma modalidade esportiva). Segundo essa perspectiva, é possível incluir, num processo educacional mais amplo, alguns automatismos fundamentais. Até mesmo as questões sobre as habilidades dos professores e suas competências vêm sendo alvo de novas discussões no bojo dos debates sobre a profissionalização docente (PERRENOUD, 1993).

Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das



manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos.

APERFEIÇOAMENTO

Tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos são citações de FERREIRA (*op. cit.*, p. 114) para o verbete aperfeiçoamento.

Desde logo é possível dizer que há algumas inadequações de significados nesse termo quando pensamos em educação e todos os envolvidos nela.

Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.

Eu diria, ainda, que a busca da perfeição para os homens é algo inatingível, resquício da visão de Homem à imagem dos deuses. Por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição; há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos.

No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo



grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada.

Penso que se aplicam nesta análise as ideias apresentadas por SCHEFFLER (1974) quando examina a metáfora do desenvolvimento e a possibilidade de que todas as potencialidades da criança sejam buscadas pelo processo educativo. Tais potencialidades infantis entram em conflito, havendo, portanto, a necessidade de seleção, de decisão para uma certa direção apenas. Assim também ocorre no processo de educação continuada. Professores que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, por exemplo, demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas. Pelo contrário, essas são condutas que precisam ser debatidas para que se busquem alteração e superação das mesmas.

Assim sendo, é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma a que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções.

CAPACITAÇÃO

A consulta à obra de referência revela-nos que há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer,



persuadir são dois conjuntos de enunciados, segundo FERREIRA (s/d, p. 273).

O primeiro conjunto parece-me congruente com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade.

O mesmo raciocínio, no entanto, não deve ser utilizado para o segundo conjunto de significados. A atuação para a profissionalidade crescente deve, no meu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão. Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. É GREEN (1971) que nos esclarece: é possível chegar a crenças ou respostas corretas para certas situações, sim, mas sempre por possuir boas razões. De outra forma, pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas



de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções.

EDUCAÇÃO PERMANENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO CONTINUADA

Esses três conjuntos de termos podem ser colocados no mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades.

Há, entretanto, algumas nuances a serem abordadas visando à compreensão mais detalhada; talvez não contraditórias, mas complementares.

A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. As reflexões apresentadas por FURTER (1974) são muito interessantes, com germens de muitas ações e ideias apresentadas hoje como inovadoras. Dentre essas ideias está a concepção de andragogia, ou seja, a articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas e possibilidades de problematização das necessidades, sempre em busca da



autoavaliação, da autoformação e da autogestão. Para tanto, são delineados novos papéis e funções para os que cuidam do processo: superar as relações de dependência e paternalismo, estabelecendo relação de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe, promovendo os ajustes entre parcelas dos sistemas educativos, assim como estabelecendo coordenações entre instituições.

Ao lado dessa concepção tão rica temos o termo formação continuada, bastante utilizado entre nós brasileiros e por autores estrangeiros (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993). Um panorama relativo às concepções e ações decorrentes do uso desse termo nos é dado por CHANTRAINE-DEMAILLY (1992). Essa autora distingue, dentre os modos de socialização, a formação, com duas categorias de ações – formais e informais – cuja função consciente é a de transmissão de saberes e de saber-fazer. Com base nessa concepção apresenta quatro modelos ideais de formação – as formas universitária, escolar, contratual e a interativa-reflexiva – utilizando-os como referencial para analisar as ações de formação contínua na França. Apesar das diferenças entre as formas abordadas, não tanto pelos cenários concretos, como diz a autora, mas pelas relações simbólicas que comportam, a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Em minha perspectiva, a concepção de educação continuada pode acrescentar a ideia de outros modos de socialização deixados de lado por CHANTRAINE-DEMAILLY. Tais aspectos, ao lado dos institucionais ou profissionais, compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.



FINALIZANDO

Esta breve introdução à análise de termos da área de atuação para transformação da escola e das práticas dos profissionais que nela atuam permite apontar aspectos a serem retomados. Um desses aspectos refere-se à constatação da multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades.

Entre nós essa temática está a demandar estudos, pois é recente, mas muito promissora. Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Esta breve revisão me dá a certeza de que as questões relativas a concepções no campo da educação continuada, os conteúdos e formas que lhe dão expressão constituem aspecto



dos mais relevantes a merecer aprofundamento. A minha perspectiva, neste momento, é a de que, da mesma maneira que as questões sobre conteúdos específicos do currículo escolar, suas concepções e formas de trabalho são discutidas na área educacional para a escolaridade básica, também na educação continuada tais questões precisam ser abordadas. Afinal, trata-se das questões perenes da educação, qualquer que seja seu âmbito. ●

REFERÊNCIAS

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. “Modelos de formação contínua e estratégias de mudança”. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 139-158.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s/d, 15ª impressão.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis, Vozes, 1974.

GREEN, T. F. **The activities of teaching**. Nova York, McGraw Hill Book Co., 1971.

NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 15-33.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente a formação – Perspectivas Sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1974.



A CONDIÇÃO DOCENTE: ALGUNS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR¹

INTRODUÇÃO

 BRIGADA PELA APRESENTAÇÃO INICIAL. EU GOSTARIA INICIALMENTE de agradecer à organização da semana pelo convite. É a primeira vez que eu venho a Ribeirão Preto para falar para estudantes. Já estive aqui algumas vezes trabalhando com professores da USP, mas não nesta condição de partilhar aqui algumas ideias a respeito das questões dos professores para um público maior.

Bem, o tema de hoje é “a condição docente: desafios do cotidiano escolar”. Eu queria inicialmente deixar claro para vocês que a minha intervenção aqui, hoje, é feita a partir, fundamentalmente, da minha condição de pesquisadora. Isso não significa que eu seja só isso; pelo contrário, eu sou e tenho sido há 37 anos uma professora, então eu sou a mais velha da mesa, e gostaria de dizer que durante todo esse tempo tenho sido uma professora, mas que se alimenta da pesquisa, do estudo para o desempenho dessas funções. Então, acho que esse é um dos primeiros desafios que os professores todos têm enfrentado e irão enfrentar na vida. A minha presença aqui hoje tem uma função que eu acho extremamente importante que é a de socializar, de dividir com vocês o que eu tenho visto em algumas pesquisas realizadas por outras pessoas, ou por mim mesma, ou por equipes nas quais eu tenha participado. Um autor que temos estudado

1 Texto originalmente publicado nos Anais da 3ª Semana da Educação: A Profissão Docente em Debate – FFCLRP-USP(1ª edição; 2006) e selecionado para compor a presente edição em razão do elevado número de solicitações de alunos, professores e pesquisadores da área.



muito nos últimos anos, que se chama Pierre Bourdieu – um dos livros que ele escreveu se chama *Contrafogos* (1998) –, ao fazer uma intervenção na França em dezembro de 1997, lembra, aos pesquisadores, as responsabilidades de que quando eles silenciam sobre as realidades estudadas eles são cúmplices das realidades, e com isso eles auxiliam a manter a ordem implantada no mundo, uma ordem que é injusta e extremamente perversa para a grande maioria das populações. Assim, eu concordo com ele e penso que dar vazão às análises críticas sobre a realidade constitui na visão dele, e na minha também, uma atitude que não é negativa, não é negativista; pelo contrário, ela deve funcionar como mobilizadora a partir da conscientização para constituir soluções, ou seja, foco de um elemento, que quase todas as minhas colegas até aqui falaram nesta noite, que é o de tomar conhecimento dos problemas para resolvê-los. A solução aventada por ele, então, é de se encontrar meios materiais e de organização para incitar todas as pessoas envolvidas na educação, quer sejam os pesquisadores, quer sejam os professores em outros cargos, a fazerem constantes análises e a fazerem propostas para a construção de um projeto de sociedade, e eu diria: um projeto de escola, que possa superar os problemas que todos nós temos enfrentado. Eu penso que a minha intervenção pode seguir um pouco essa perspectiva, ou seja, que ao comentar os dados que eu trouxe de pesquisa para vocês possamos estabelecer um patamar informativo, mas ao mesmo tempo que ele seja também nessa direção de termos elementos de mobilização para enfrentar essa situação educacional e poder se dedicar às análises sobre as nossas próprias realidades.

Eu trouxe um conjunto de informações para vocês. Nos últimos tempos temos tentado trabalhar um pouco com os dados quantitativos porque acho que, em matéria de pesquisa, temos tido uma onda muito forte das pesquisas qualitativas, de análises do interior das escolas, e elas, de fato, trazem-nos informações



muito ricas. Alguns dados quantitativos, porém, às vezes, causam-nos uma série de surpresas que são bem mais impactantes. Então, é importante termos um pouco de informação quantitativa porque elas, de alguma forma, qualificam, de outro modo, o dado que já é de natureza qualitativa.

Como o tema é condição docente eu comecei buscando informações a respeito do quadro docente. Por volta do início da década de 1960, nós tínhamos um conjunto de professores de cerca de 248.000, para dar um salto, em 1994, para 1.377.665. Então, vocês vejam que, em um tempo relativamente curto, nós tivemos este brutal aumento no que diz respeito ao quadro docente. Este aumento do quadro docente traz algumas consequências. Uma das consequências diz respeito à condição docente no Brasil com relação à idade. Então, o que temos no final da década de 1990? Um conjunto de informações sobre os professores que é dessa ordem, quando nós pensamos na educação primária, ou seja, nas séries iniciais do primeiro grau, ou o segundo se quiserem: nós temos 35% dos professores com menos de 30 anos, 36% de 30 a 39 anos, entre 40 e 49 anos são 22%, entre 50 a 59 anos são 5%. Então, vejam bem o quadro docente: a condição docente no Brasil hoje, no final do século XX e início do século XXI, é uma condição de docência muito jovem; esta condição docente, no que diz respeito à faixa etária, é uma condição das mais jovens do mundo; poucos países têm uma caracterização do magistério mais jovem que o Brasil, ao contrário da grande maioria de outros países, principalmente os da Europa. Na Itália, por exemplo, a grande maioria dos professores está na faixa etária dos 44 anos, por volta de 50 anos. Este é um elemento que traz alguns desafios para pensarmos, principalmente porque os mais jovens são os mais inexperientes, são aqueles que ainda estão aprendendo a ser professores. As nossas colegas de mesa já contaram as questões relativas ao início de profissão, que elas tiveram e todas



aprenderam a trabalhar a partir do momento em que começaram as suas atividades profissionais.

Outro elemento que dá uma base para entendermos um pouco as questões da condição docente no Brasil hoje, e que vão nos trazer considerações, diz respeito à média salarial. A média salarial do Brasil, hoje, tomando a educação básica, ou seja, da educação infantil até o Ensino Médio, é de R\$ 529,00 em que temos uma escala variando de R\$ 221,00 na Paraíba a R\$ 1.374,00 no Distrito Federal, e a maioria desses professores tem uma renda familiar entre dois e dez salários mínimos. Esse é um dado que demonstra uma faceta bastante precária da condição do magistério. Assim, quando os professores, de modo geral, reclamam das suas condições de trabalho, do salário, e, às vezes, ouvimos falar, ouvimos notícias, vemos alguns comentários, não temos a exata dimensão do que isso significa. Eu acho que esse dado traz uma informação muito forte dessa condição, que é a condição salarial, porque também é importante saber que o Brasil é um dos países em que a média salarial é das mais baixas do mundo.

A condição docente nos faz pensar, ainda, sobre essas questões de formação que todas as colegas anteriormente já falaram. Elas se reportaram à sua própria formação, às suas batalhas para se formar, para se certificar e se manter nas suas funções. Esta é uma das discussões fortes no Brasil nos últimos anos, principalmente devido à Lei de Diretrizes e Bases, como a Rosângela acabou de se referir, e às exigências de certificação para a atuação na escola de unidade básica. Mas essa exigência de formação do Ensino Superior é uma exigência que tem o seu sentido e alguns dados relativos à formação dos professores são bastante fortes porque eles nos dão esse tipo de informação. Uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004) no Brasil com professores representando todos os estados e todas as faixas de escolaridade, inclusive



com professores de escolas públicas e privadas, nos dão essas informações: nós temos pessoas formadas no Ensino Médio com formação pedagógica que é o Curso Normal ou Magistério (cerca de 29%) atuando no Ensino Fundamental. Além disso, nós temos 5,5% de pessoas formadas no Ensino Médio sem formação pedagógica, ou seja, formados em outros cursos do Ensino Médio atuando no Ensino Fundamental e 3,5% atuando no Ensino Médio. Temos, ainda, 60% formados no Ensino Superior com formação pedagógica, ou seja, licenciatura e 80% atuando no Ensino Médio. Mas temos 5,1% de pessoas formadas no Ensino Superior atuando no Ensino Fundamental e 6,9% atuando no Ensino Médio sem essa formação específica. Então, vocês percebem que este quadro nos dá uma informação da seguinte ordem: quando se verificam os primeiros dados nós percebemos que há um conjunto grande de pessoas que tem uma formação pedagógica no ensino normal atuando no Ensino Médio quando a exigência para trabalhar no Ensino Médio é ter uma licenciatura, tem que ter essa formação. Do mesmo modo, nós temos um contingente alto, se você pensar que tem um milhão e não sei quantos que eu mostrei agora pouco, 5,5% de pessoas atuando no Ensino Fundamental sem formação pedagógica, só formado no Ensino Médio e 3,5% atuando no Ensino Médio também está na situação de professor não licenciado.

E a mesma coisa nos outros dados: nós temos 5,1% a 6,9% de professores que estão atuando no ensino sem ter a formação que é recomendável e isso traz evidentemente problemas sérios para os próprios professores que não tiveram as suas formações adequadas para poder estar exercendo a sua função. No estado de São Paulo, no final da década de 1990, tínhamos uma quantidade de cerca de 76% de professores formados, porém nós tínhamos 25% de pessoas sem formação adequada atuando no ensino. Uma pesquisa que foi feita no final da década de 1990



(PATINHA, 1999) nos traz as seguintes informações: havia um conjunto grande de pessoas trabalhando, atuando sem as habilitações, pessoas que estavam a cada ano dando uma aula diferente. A gente imagina que seja uma situação do interior da Paraíba, do Amazonas, do fim de Mato Grosso, mas não: eram professores no estado de São Paulo. Estavam atuando sem a necessária formação; eles trabalhavam a cada ano uma disciplina diferente, um ano eles davam Geografia, no outro ano eles davam Matemática, no outro ano eles davam Educação Física. São dados de pesquisa coletados nas diferentes diretorias regionais do estado de São Paulo. Ou, então, professores que atuavam em disciplinas diferentes ao mesmo tempo: uma mesma pessoa trabalhava História em uma escola e Matemática na outra, Educação Artística em uma escola e Geografia em outra. Esses dados de meados da década de 1990 são completados quando vamos bem para o final desta década e inícios da década de 2000, 2001, mais ou menos. Novos dados coletados nos mostram que esses professores, que são chamados professores não-habilitados, somem da lista da Secretaria da Educação e aí o que acontece? (PAIVA, 2002). Eles são classificados como EB I, ou seja, os professores que trabalham nas séries iniciais, sendo que muitos deles não tinham mesmo formação superior. Então, existe um artifício da própria Secretaria da Educação para esconder esse professor não habilitado, porque isso estava sendo considerado uma vergonha – divulgar que o estado de São Paulo tinha cerca de 25% dos seus professores sem a formação adequada! Isso é uma das questões sérias quando se analisa a condição docente.

Alguns outros dados nos mostram o seguinte: nessa mesma pesquisa feita pela UNESCO com a ajuda do Ministério da Educação, entre outros órgãos, foi perguntado aos professores o que é que eles acham mais importante na sua função docente, qual era o objetivo mais importante do seu trabalho: 72% desses



professores disseram que o objetivo mais importante da função deles é formar cidadãos conscientes, 60% desses professores apontaram que o objetivo mais importante é o de desenvolver espírito crítico, e apenas 8% desses professores apontaram que seria o de proporcionar conhecimentos básicos. Além disso, 21% dos professores apontaram que transmitir conhecimentos básicos era um dos objetivos menos importantes na função docente. Esses dados são muito sérios. Esses dados são representativos de uma ideologia que está circulando no interior da escola, de modo geral nos meios educacionais e que representam um esvaziamento brutal da função docente, esse esvaziamento leva a uma série de outros problemas no exercício da função. Evidentemente, ninguém está aqui negando a ideia de que ser crítico é fundamental, ninguém está aqui negando que ser criativo é fundamental e que cidadania é a mais fundamental condição, não apenas dos estudantes e dos professores; ser cidadão é o direito de todos a ter direitos. Daí o fato de estarmos defendendo que aprender os conhecimentos básicos é o direito básico fundamental de todos. Esse esvaziamento de só dizer que o mais importante é ser crítico ou ser criativo significa roubar das crianças, sobretudo daquelas que mais precisam disso, o direito a ter o direito de saber, porque são coisas que se eles não aprenderem na escola não vão aprender em lugar nenhum, haja visto o índice de adultos analfabetos que temos. Então, eu quis trazer essas informações aqui para vocês porque acho que elas são informações que nos dão a exata dimensão da condição docente que nós estamos vivendo no Brasil hoje. Acho que é preciso tomar consciência desse quadro de precarização da formação de professores, é preciso tomar consciência disso não para ficar achando que essa é uma situação que não existe e nem para imobilizar. Ao contrário, é exatamente para lutar contra essas condições de vida, condições de formação, condições de trabalho



a que todos nós estamos submetidos, decorrente dessa situação generalizada que foi crescendo até chegar a esse ponto. Eu trouxe alguns dados de pesquisa para vocês que vão mostrando como é que essas condições – salariais, de formação e de ausência de formação, de condições materiais com que se trabalha nas escolas – se materializam no dia-a-dia das escolas e porque é que os professores enfrentam tantos desafios na profissão.

Durante a década de 1980, a equipe de pesquisa em que eu estava fez uma série de pesquisas com os professores no interior das escolas; eles eram os nossos parceiros e fomos levantando uma série de problemas que eles estavam enfrentando no dia-a-dia. A partir disso, uma das coisas que eu busquei perguntar (MARIN, 1995) no início da década de 1990 foi a seguinte: será que essas dificuldades que os professores enfrentam hoje, metade da década de 1980, por exemplo, eram problemas e dificuldades, desafios que os professores enfrentavam só na época? Ou os professores, as professoras enfrentavam em outros tempos anteriores? Busquei, então, informações desde a década de 1940 para verificar como é que os professores ou pesquisadores se referiam ao cotidiano deles nesses momentos. Fui verificar que há muitos artigos, muitas informações, relacionados a essas dificuldades, a esses desafios e deu para montar um referencial com essas informações que eu trouxe para vocês, de modo que possamos ver aspectos que estão postos desde a década de 1940; na verdade, não são apenas dessa década de 1980; são informações recorrentes e que as pesquisas de hoje também continuam mostrando. A primeira delas diz respeito à dificuldade que os professores apresentavam naquela época, e hoje ainda existe isso, que é o desafio de variar as atividades; muitos professores apontam a dificuldade que eles têm em ter diferentes procedimentos em trabalhar na escola; há um conjunto de modos de trabalhar, mas esses modos, às vezes, não são suficientes para que as crianças aprendam. Diante



disso eles não sabem outros jeitos de trabalhar, eles não sabem onde buscar outras informações para superar dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam, escolher um método de ensino e também adequar esse método de ensino às realidades brasileiras. A maior parte dos métodos de ensino que nós temos – vocês devem estar estudando isso ou já devem ter estudado – são métodos, são procedimentos que foram criados em outros países, muitos deles no século XIX. Então o que se verifica? As situações são outras, mudaram, e é possível que haja algumas possibilidades de trabalharmos, mas os professores não sabem fazer isso. As colegas que falaram antes de mim apontaram muito, por exemplo, os aspectos afetivos e esse é, de fato, um dos desafios, pois os professores não sabem trabalhar com as questões afetivas, às vezes, eles não têm a situação afetiva deles resolvida, então para trabalhar com a questão da afetividade em relação ao outro se coloca um desafio a mais na vida profissional e na vida pessoal. Outra questão muito discutida: como é possível respeitar as crianças, respeitar as características, respeitar o seu modo de ser, de pensar? Pois o que a escola faz em geral é buscar a homogeneidade! Então, essa questão de respeitar as diferenças está posta também nos artigos desde a década de 1940 e continua posta ainda hoje, é um desafio para os professores. Estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos e a adquirir, ou seja, como é que se trabalha na sala de aula de modo que o professor possa fazer com que aquilo que a criança já sabe possa ser mobilizado e possa ser ligado e interligado com as novas noções que vão ser aprendidas é outro ponto. Isto, geralmente, é muito difícil e constitui um problema para os professores, sobretudo para os professores que começam a sua função docente. Aqueles professores que já têm mais experiência vão descobrindo esses modos a partir da própria prática e da reflexão sobre ela, mas aqueles professores que estão começando a sua função têm



essa dificuldade, às vezes, não sabem... As pesquisas sobre professores iniciantes estão mostrando que os professores não sabem nem mesmo em que momento ele deve parar com a matéria e em que momento ele deve continuar (GUARNIERI, 1996). Então esta questão da sequência e da interligação entre os conteúdos é uma questão desafiadora para o dia-a-dia de todas as séries escolares. Lidar com questões de maturidade de alfabetização e com os processos de alfabetização em outras épocas, na década de 1940, sobretudo, que é o momento a partir do qual muitos desses dados foram coletados, uma questão que estava muito presente era que o aluno precisava ter maturidade para alfabetização. Isso, de alguma forma, foi se alterando ao longo das décadas, pois a entrada de novas teorias e problemáticas vieram substituindo esta função de maturidade por outras funções.

Na década de 1940, os professores já apontavam muito as questões de repetência: desde então os professores não sabem como é que se trabalha com alunos repetentes. Embora se diga que a questão da repetência é uma questão que começa na década de 1970 com a pressão da ampliação da oportunidade da escolaridade, lá em 1940 já tinha aluno repetente na escola e os professores já não sabiam como fazer; eles manifestam essa dificuldade, e esse desafio de trabalhar com crianças que não aprendem os conhecimentos escolares, mas que são hábeis e inteligentes fora da escola. Já vimos muitos exemplos como esse que a colega estava mostrando aqui, ou seja, os das classes de recuperação, de reforço de final de ciclo, porém na vida lá fora eles não têm dificuldade. Outro ponto é o relativo a superar o comodismo e a indiferença porque se dizia que as crianças eram comodistas, elas eram indiferentes à escola, elas tinham problemas com relação ao que a escola estava ensinando, enfrentar indisciplina – imaginem: na década de



1940 as crianças já eram indisciplinadas! Então, esses não são problemas específicos de hoje; esses são problemas de sempre da escola, as crianças têm dificuldades de se submeter àquele controle que queremos exercer sobre elas. Alguns artigos apontavam o ensino com feição literária, ou seja, só se conta uma história, na escola: História conta a história; se conta a história sobre as Ciências e não se faz ciência; enfim, é essa feição literária no ensino que se manifestava como sendo problemática. Bem, teria uma série de outras informações das décadas subsequentes, muito delas vão se repetindo, há coisas que são recorrentes nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990.

Eu quero acrescentar algumas informações para vocês do momento atual. São algumas coisas que as nossas colegas já contaram aqui, mas que eu acho importantes nesse momento de retomada. Algumas informações muito presentes hoje e eu acho que esses são desafios um pouco mais recentes e frequentes da escola, embora estivessem presentes anteriormente. O primeiro deles diz respeito à questão da presença de drogas na escola. Algumas pesquisas estão trazendo informações sobre a realidade escolar no momento, até mesmo nas escolas nas séries iniciais do Ciclo I. Têm aparecido questões de drogas, nas outras faixas de escolaridade o problema de bebida alcoólica, alunos que têm vindo alcoolizados para a escola e tem uma série de informações e de pesquisas que estão focalizando isso. Outro conjunto de informações diz respeito ao fundamento e à reação da violência física e de outras modalidades, não só a violência física entre pais, crianças que se estapeiam, e a nossa colega de mesa já apontou as atitudes que ela tem tomado para enfrentar esses desafios de violência no interior das escolas. Mas isso é muito forte, e eu diria que essa violência física muitas vezes, não é só entre as crianças; temos conseguido obter dados de atuação de professores que exercem violências físicas, verbais e



violências simbólicas em relação às suas crianças. São pessoas que tratam as crianças de modo brutal, de modo desrespeitoso chamando as crianças de vagabundas, quem masca chiclete é vaca, entre outras coisas deste tipo (OLIVEIRA, 2001). São manifestações de relação entre professor e aluno que a gente não pode aceitar porque são coisas que vão ao arrepio do que manifestamos. Se queremos que as crianças sejam adultos de outra forma, nós temos também que nos comportar de outra forma diante delas. Essas violências físicas e verbais são muito comprometedoras do ponto de vista da atuação e isso é parte da condição docente, isto está acontecendo hoje...

Uma outra questão bastante séria é a do fundamento das políticas educacionais. Há um conjunto de pesquisas que nós estamos realizando nos últimos anos sobre as políticas educacionais: uma delas é a sobre ciclos, a outra é sobre as avaliações externas – os SAEBS e os SARESPs –, trabalhos com projetos e uma série de outras questões que estão chegando nas escolas e que muitas vezes estão constituindo violências contra professores, porque são coisas exigidas e nem sempre partilhadas. São muito importantes, algumas delas nem podemos discordar; porém o modo como elas são feitas, e com a ausência de condições com as quais elas são feitas, tornam-nas problemáticas. Alguns dados de pesquisa sobre ciclos, por exemplo, têm mostrado o desafio que as escolas enfrentam para poder implantar esse tipo de medida. A nossa história é toda uma história em que a escola é seriada, a escola criada no mundo moderno e com séries, grupos de alunos. De uma hora para outra, por um passe de mágica, não se muda isso. É para ter ciclo, mas a matrícula é por ano, as notas são bimestrais, as avaliações são semestrais e anuais. De fato, não há nenhum tipo de organização, no sistema e na escola, para que isso possa vingar, e isso é uma violência contra a escola, isso é



uma violência contra os professores, e para os professores fica o desafio: “eu tenho que fazer, mas eu não sei fazer, eu não fui ajudado a melhorar e eu tenho condições que não me são favoráveis” (KNOBLAUCH, 2004; OLIVEIRA, 2003). Esta é uma questão da definição clara da condição docente que vem se descaracterizando, à qual estamos nos referindo. Então os professores na verdade estão perdendo a noção do que eles têm que fazer. Isto precisa ser recuperado com toda a urgência. O conhecimento das realidades escolares e o enfrentamento dos mitos, principalmente do mito de que nós podemos ter uma escola ideal, e nós não temos o aluno ideal, isto não existe: temos os alunos de Cardoso, por exemplo, chamados João, Maria, Francisco e que têm suas condições, têm suas histórias de vida, suas condições de vida e é isso que precisamos conhecer para poder trabalhar com eles. É importante o reconhecimento dos saberes práticos que precisamos ter em relação aos docentes, à condição docente, mas também conhecer que os saberes que vêm da prática são insuficientes: há que se recuperar a importância do estudo teórico. A prática é importante, sem a menor dúvida, podemos aprender coisas fazendo o nosso trabalho, pensando sobre ele, discutindo sobre ele com os nossos colegas, com os outros profissionais da escola. Porém, se não tiver um fundamento teórico sólido, nem enxergamos o que estamos fazendo. Tudo o que a gente aprende na prática é bom? Eu diria que não, tem coisas que aprendemos e que não são boas. Então, acho que esses aspectos é que precisam ser objeto de estudo, objeto de intervenção e apenas a prática não nos dá isso, nós temos que recuperar urgentemente os espaços e tempos de estudo, as condições de estudo, as horas pagas de estudo para todos que estão na rede pública ou privada de ensino, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Ensino Superior. Há muitos colegas nossos que trabalham no Ensino



Superior e que não ganham por esse tempo para o seu estudo e para a sua contínua formação. Então, esses pontos são pontos que eu diria que são os mais recentes. Alguns outros pontos não há tempo para abordar aqui. Se depois vocês quiserem saber mais alguma coisa eu posso dizer. Acho que são questões postas como dificuldades, como desafios a serem enfrentados. São pontos que não são apenas de hoje, eu diria que são de muitas décadas e que, na verdade, eles nos ajudam a entender um pouco a realidade da escola e a entender um pouco qual é a condição em que nós trabalhamos, qual é a nossa condição enquanto professores. Obrigada pela atenção. ●

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A precariedade está hoje por toda a parte. In: _____. **Contrafogos** – táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 119-127, 1998.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado).1996.

MARIN, A. J. Revendo dados, revisitando a produção. Relatório de pesquisa. Dados parcialmente publicados em Marin, A. J. (2002). Formação de professores e culturas escolares: velhos e novos desafios. In: GARCIA, W. G. **Pedagogia cidadã** – cadernos de formação. São Paulo: Páginas & Letras, p. 128-136, 1995.

OLIVEIRA, L. P. A. **Práticas para o controle do corpo no ensino fundamental**: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado), 2001.



PAIVA, M. M. **Professor não habilitado**: agora um sujeito ocultado no magistério público paulista. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado), 2002.

PATINHA, V. A. **Professor não habilitado**: um sinal da crise na educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado).1999.

SINISCALCO, M. T **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna.2003.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.



CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE TRABALHO DOCENTE: uma introdução breve

OS PROFESSORES E SEU TRABALHO NAS ESCOLAS TÊM ESTADO SOB intenso fogo cruzado pelo menos nas três últimas décadas como muito já se tem visto nas manifestações oficiais, na mídia, no dia a dia dos gestores educacionais de vários âmbitos.

Em estudo que divulgamos em 2005, quando foram coletados dados relativos a pesquisas sobre escola no âmbito do ensino fundamental, verificamos que os estudos sobre professores (29,2%) já era foco temático maior que os focos temáticos sobre saberes, sobre alunos e sobre escola propriamente dita em 3.492 dissertações e teses. Quando esses focos temáticos foram desmembrados, o do “professor” abrangia duas vertentes com trabalhos dedicados aos professores em dois temas principais, quais sejam, formação docente e prática docente. Nesse período, (de 1981 a 1998) a prática docente é pouco mais frequente do que a formação docente (MARIN, BUENO e SAMPAIO, 2005). Entretanto, em outro estudo realizado posteriormente, divulgado em 2008 e publicado em 2010, tomando-se o Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 1987 a 2006, foram obtidos 526 estudos sobre o trabalho docente mediante critério específico de busca. Em posterior seleção foram obtidos 84 trabalhos sobre formação docente relacionados ao trabalho docente e 25 sem especificação. Assim, obtivemos 417 estudos sobre trabalho docente. Estes começam a aparecer no cenário acadêmico em 1988 e assim foram, com baixa incidência, até meados dos anos de 1990. Essa marca temporal é significativa, pois permite verificar o



aparecimento da ligação desse foco com a formação docente e a relação com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, além da sistematização dos processos de avaliação externa federal sobre o alunado (SAEB). Nos dados que temos, o foco “trabalho docente” tem frequência mais elevada do que formação docente, porém estão computados todos os níveis de ensino desde educação infantil até o ensino superior (MARIN e BUENO, 2010). Desde 1996, o aumento foi expressivo passando de 08 estudos para 77, em 2007. Isso nos leva a dizer que essa esfera de estudos vem crescendo e se constituindo em objeto de estudo de interesse de mais pesquisadores. Porém, as análises que fizemos demonstram algumas dificuldades para se obter acúmulo e densidade de informação devido à dispersão temática (condições de trabalho, de saúde, referências a políticas); dispersão de âmbito de escolaridade focalizado; dispersão devida às orientações (que vão de uma orientação (286 estudos) até no máximo cinco orientadores (que acompanharam dois únicos trabalhos); dispersão de orientação teórica e metodológica. Por sua vez, tais dados permitiram apontar que há debates instalados, não hegemonia da área da educação ou fora dela, onde muitos estudos são realizados.

Em decorrência disso é que digo que esta é UMA pequena contribuição ao tema.

ADENTRANDO ÀS ESPECIFICAÇÕES

Estudar, escrever e analisar o trabalho dos professores cada vez se torna mais relevante para ampliar a compreensão, principalmente do que ocorre, de fato, no interior das escolas e, a partir delas. São estudos que possuem relevância acadêmica e política.



São milhões de professores e alunos atuando nos diversos segmentos, o maior contingente específico de uma atividade profissional em qualquer país, e também no nosso. Só com essa base informativa, analítica, pode-se formar melhores professores e alunos e propor alternativas e soluções para melhoria efetiva da educação.

Nesta intervenção expresso, de modo rápido, uma forma de focalizar o trabalho docente que, ao fim e ao cabo, se realizada de modo intenso e extenso, permite profundidade analítica e densidade compreensiva: um modo de pensar sobre a realidade.

É uma pequena contribuição teórico-conceitual seguida de alguns exemplos para a compreensão sobre o trabalho docente a partir de estudos e pesquisas, a serem mais explorados futuramente.

O FOCO

Toma-se como pano de fundo a realidade brasileira, de onde são extraídos os exemplos, aquilo que nos interessa, neste momento. Também há um pano de fundo conceitual básico que permite tentar delinear um quadro caracterizador do trabalho dos professores, levando em conta desde a pessoa do professor.

Esse quadro conceitual, brevemente enunciado, tem por base algumas considerações do materialismo buscando os nexos entre o trabalho do professor e diferentes instâncias das escolas, das redes escolares, de interrelações do âmbito social, com possibilidades de compreensão alargadas, ou seja, mediante o pensamento, a reflexão em suas relações constantes com a realidade visível. Segundo essa abordagem o real não é o mero fato visível. Constrói-se, de fato, a



realidade, quando se estabelecem os nexos, as relações, as conexões. A realidade, portanto, não é só o visível, mas, sobretudo a resultante das análises feitas com a reflexão, com o pensamento que vai ao visível e se volta sobre si mesmo. De modo constante, dialeticamente.

Para realizar tais análises temos recorrido a diversos aportes teóricos dos clássicos e “neo-clássicos” – se assim podemos chamá-los - da Sociologia, da Psicologia, da História, da Pedagogia para as análises que se detém sobre as diversas dimensões em que buscamos encontrar as possíveis relações. Os conceitos de pluridimensionalidade e de multidisciplinaridade são, portanto, essenciais. Tais concepções auxiliam a compreensão do que tantos autores críticos de vários países dizem, usam, ou usaram: “O REAL É RELACIONAL”. E só a análise, só o pensamento permite detectá-lo na trama das relações.

INDO AOS EXEMPLOS

Se fecharmos os olhos e imaginarmos em nosso trabalho, nos vemos em algum tipo de lugar (sala de aula, laboratório de ensino, quadra de esportes, salas ambientes); coletando materiais, à frente ou andando entre alunos; falando; gesticulando, escrevendo no quadro (negro, verde ou branco); atribuindo tarefas aos alunos; explicando; tirando dúvidas, elaborando provas; corrigindo tarefas ou controlando comportamentos dos alunos, etc...etc...etc...

Esta é a mais constante e tradicional percepção nossa sobre o trabalho dos professores também fornecida pelas pesquisas, tanto no ensino básico quanto no superior. Esse realmente é o aspecto mais fundamental da escola: o ensino. E em geral focalizado naquilo que ele tem de aparência. E, ao fim, fica a pergunta:



ENTRETANTO, POR QUE ELE NÃO É SÓ COMO IMAGINAMOS?

O trabalho docente gradativamente, ao longo das últimas seis décadas, passou a ser muito relacionado a aspectos que não são “o ensino” propriamente dito, conforme aparenta, além de ter outros encargos paralelos ao cuidar das aprendizagens das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.

Também estão relações com a organização da escola, com as políticas, com as questões de saúde, com as questões pessoais e formação entre outras.

Alguns estudos realizados estão permitindo que possamos construir várias outras perspectivas para que essa conceituação se amplie, embora não possamos ainda, apresentá-las nesta oportunidade. Fica a promessa. ●

REFERÊNCIAS

MARIN, A. J. ; BUENO, J. G. S. ; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 171-179, 2005.

MARIN, A. J. ; BUENO, J. G. S. La investigación sobre trabajo docente en Brasil: balance sobre disertaciones y tesis- 1987/2006. In: FELDFEBER, M.; MARTINEZ, D. (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas en America Latina**- políticas y procesos del trabajo docente. 1 ed. Lima- Perufondo Editorial, 2010, v. 1, p. 215-238.



ESTANDARDIZAÇÃO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DOCÊNCIA: focalizando as escolas brasileiras

INTRODUÇÃO

MOVIMENTOS EDUCACIONAIS MUNDIAIS, SOBRETUDO BUSCANDO intervir no trabalho dos professores, constituem realidade há muitos séculos no ocidente, pelo menos desde a criação da obra *Didactica Magna* por COMENIUS (1666). Não cabe aqui retomar tantas propostas e tantos autores, tantas obras e orientações, mas apenas pensar em algo que parece ser comum desde então: as propostas pretendem influenciar tal atuação a cada momento julgadas adequadas para melhoria do ensino, porém são substituídas na sequência, conforme inúmeras divulgações, no Brasil, desde os movimentos da escola nova e do início da República no final do século XIX.

Este texto busca analisar algumas consequências das atuais influências sobre os professores em seu trabalho diário, em sua profissão. Questiona as alterações na docência traçando breve resgate do movimento educacional mundial que estabeleceu a estandardização dos resultados escolares, sua relação com as políticas de avaliação e seu impacto sobre os docentes. Trata-se, portanto, de roteiro que inverte o tema do evento.

Apresenta-se uma breve retrospectiva e a emergência da estandardização, seguida de breve levantamento das políticas relativas a tal processo e as influências sobre a docência.

BREVE RETROSPECTIVA E A EMERGÊNCIA DA ESTANDARDIZAÇÃO

A situação profissional dos docentes brasileiros, hoje, decorre de movimentos político-pedagógicos relativos



às raízes da estandardização que vêm de muitas décadas.

O trabalho dos professores, no Brasil, foi objeto de proposição de alteração gradativamente desde, pelo menos, as décadas do final do século XIX e início do século XX com a introdução das idéias da psicologia infantil bem disseminada, com os estudos sobre recursos do método intuitivo (VALDEMARIN, 1998), com a introdução de bibliografia específica para orientar professores e formadores de professores. Como exemplos de produção cultural da época temos, ainda, o livro de White, traduzido por ESCOBAR (1911) trazendo os princípios orientadores da educação norte-americana, o manual escrito por Sampaio DÓRIA (1923) em 1ª edição denominado “Como se ensina”, ou, ainda, o legado de José Scaramelli (década de 1930), analisado sobre a “ Coleção Escola Nova Brasileira” por HAI e BALDAN (2009) .

Verifica-se, assim, que as influências que foram disseminadas nessa época, incidiram também em outros momentos da realidade brasileira, sobretudo no final da primeira metade do século XX com as relações entre o Brasil e o Banco Mundial – 1947/1965 – com empréstimos iniciais para a área de energia e transportes, posteriormente ampliados para outras áreas e décadas (SOARES, 1995, p. 32). Essa relação se manteve e importa ser citada aqui pelas inúmeras conseqüências para a área da educação com destaque para a formação dos professores e seu trabalho.

As alterações na educação da década de 1970 tentaram reorganizar as escolas por interferências de organismos internacionais nas esferas do ensino superior, médio e fundamental, com reflexos muito sérios para o trabalho dos professores sobre os quais não há tempo e espaço para vários aspectos neste texto, mas podem ser vistos em NAGLE (1976), CHAGAS (1980), ROMANELLI (1978), SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA (2004).

Nesse período, o direcionamento das intenções e ações do Banco Mundial, nas décadas de 1960 e 1970, coincide com a



criação da área de educação na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa instituição já vinha atuando em economia desde 1948 e evoluiu para abranger a educação desenvolvendo-se nos anos de 1950 na Europa e expansão pelo continente acompanhada pela teoria do capital humano nos anos de 1970 conforme TEODORO (2001), orientação que, entre nós, impregnou a tentativa de reforma já apontada no ensino de 1º e 2º graus, fato que interferiu na formação dos profissionais para atuar nas séries iniciais.

A partir desses preâmbulos cabe dizer que a movimentação econômico-educacional mundial foi tomando outras providências para ampliar a esfera de influência. Assim é que, ainda na década de 1950, a OCDE iniciou os primeiros exames anuais com inspiração no hábito de política econômica visando “avaliação geral do ensino científico e técnico a preocupação dominante na época” (TEODORO, 2001, p. 132). É preciso então, apontar, aqui, a origem das provas de controle, desde seu início, em mais uma medida como parte do método de mercado transplantado para a educação. Desde então, foi seqüencial a providência de exames pela OCDE, inclusive sobre políticas, segundo TEODORO (2001).

Em 1984, em reunião da OCDE, em Paris, os ministros da Educação recomendaram que houvesse uma análise da qualidade da educação no ensino de base ocasionando um inquérito que declaradamente colocou os docentes em causa devido à não solução de problemas do ensino apesar das tentativas (OCDE, 1989).

Seguiram-se diferentes reuniões com os países em 1987 nos estados Unidos, 1989 no Chile testando a temática para a reunião de 1990 na Tailândia. Em todas as oportunidades reafirmou-se a necessidade crescente dos “projetos estatísticos internacionais” (TEODORO, 2001, p. 149) na construção e obtenção de indicadores



nacionais. Essa pretensa preocupação com a qualidade do ensino levou a OCDE a exame de indicadores possíveis reunindo vários deles, constituindo, quatro categorias que passaram a alimentar a formulação de políticas nacionais privilegiando a “avaliação do funcionamento das escolas e avaliação externa das aprendizagens” (TEODORO, 2001, p. 150, nota 30). Dentre os indicadores estão os resultados em Ciências e Matemática, e posteriormente Leitura. Essas três áreas passaram a ser foco de avaliação de rendimento escolar em um Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (Program for International Student Assessment) (PISA), em 1997, para determinar o grau de competência que jovens de 15 anos “alumnos en este grupo de edad han adquirido para resolver situaciones de la vida cotidiana” (CARABALO, RICO e LUPIÁÑEZ, 2013, p. 226).

Verifico, então, que estava criada uma estandardização no âmbito educacional que comanda 65 países – entre eles o Brasil – “ para evaluar en qué los alumnos de 15 años están capacitados para aplicar sus conocimientos a situaciones reales y preparados para participar plenamente en la sociedad a la cual pertenencem.”(idem, ibidem). Realiza-se a cada três anos, desde o ano de 2000, e seus resultados permitem classificação internacional e auxílio para estabelecer políticas educacionais internacionais e as peculiares em cada país.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Essa estandardização implantada pelo PISA só foi possível em decorrência das demais políticas avaliativas nos diferentes países desde as últimas décadas do século passado.

Focalizando a situação brasileira, verifica-se que a onda reformista ou organizativa ocorreu desde a década de 1930, com as propostas em vários âmbitos da educação. Seguiram-



se outras, na década de 1940 e 1950 para, então, adentrarmos nas reformas de base das décadas de 1960 e 1970, comentadas brevemente anteriormente., já sob a interferência de agências internacionais:

Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta Del Este” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 33).

Com as crescentes manifestações de diferentes entidades sobre as necessidades de alterações na educação desde essa década de 1970, acrescida da nova Constituição promulgada em 1988, várias possibilidades de melhoria foram novamente abertas. Foi também o período de discussão e aprovação da proposição de haver nova Lei de Diretrizes e Bases – política central de reorganização da educação – aprovada em 1996 – mas que não atendeu a várias reivindicações apresentando características bem problemáticas (SAVIANI, 1997).

No que interessa a este texto, encontra-se, nessa legislação, o inciso IX do artigo 3º que explicita “a garantia de ensino de qualidade” como um dos princípios educacionais. Esse inciso pode ser articulado com o também inciso IX do artigo 4º quando define “padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”(SAVIANI, 1997, p. 104). Voltaremos a esse ponto adiante quando da apresentação dos elementos específicos da avaliação.



Por volta dessa época (1996), já havia ocorrido a reunião em Jomtien oportunidade em que 155 países assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na lei acima estipulada verifica-se, no § 3º, inciso IV do artigo 87, a obrigação de “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (SAVIANI, 1997, p. 188). Tal medida foi possível de ser estabelecida porque, em 1992, o fórum Capital Trabalho, reunido na USP, aprovou a “Carta Educação” considerando que uma mudança na política educacional seria fundamental. Desencadeou-se conjunto de medidas modificando a educação brasileira incluindo a produção de documento “Questões críticas de educação brasileira” com estratégias, dentre as quais a terceira propõe a implantação de sistema nacional de avaliação e instância federal responsável pelos exames que, na quarta estratégia estão definidos como anuais, divulgando amplamente seus resultados e implantando acompanhamento de cada sistema. Estava instaurada, assim afirmo, a standardização para o país abrangendo 27 estados e 5.600 municípios cada qual com uma rede por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) entre outras medidas de controle e avaliação (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004).

A implantação dessa política para o país levou outros estados a criarem seus próprios processos avaliativos, como São Paulo que implantou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), envolvendo toda a rede estadual, redes municipais de municípios que decidem por se integrar e eventualmente instituições privadas. ●



REFERÊNCIAS

CARABALO, A.I.; RICO, L e LUPIAÑEZ, J.L. **Cambios conceptuales en el marco competencial de PISA: el caso de las matemáticas.**Universidad de Granada;<http://hdl.handle.net>.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus.** Ed. Saraiva, 1980.

COMENIUS, J. A. **Didactica Magna.** Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, 1966.

ESCOBAR, C. M. A leitura analytica. **Revista do Ensino**, ano X (set), n.2, p.3-16.

HAI, A. A. ; BALDAN, M. Coleção “Escola Nova Brasileira”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 264-275, mar. 2009.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na 1ª república.** Editora EPU, Brasília, 1976.

OCDE. **Educational planning: an historical overview of OECD work.** Paris, OECD, 1989.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO DORIA, A. **Como se ensina.** Monteiro Lobato & co. Editores, São Paulo, 1923.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento,. **Educação e Filosofia**,vol. 11, n. 21/22, p. 127-140.



SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**, Rio de Janeiro, Ed. Lamparina, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004, n° 25, p. 1-17, jan/fev/mar/abr.

TEODORO, A. **A construção política da educação**. Estado mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. ; VALDEMARIN, V. T. ; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. UNESP, 1998, p. 63-105.



CURRÍCULOS DE CURSOS E TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE HOJE: tensões e desafios

“ A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso”. (BOURDIEU, 2001, p. 35)

INTRODUÇÃO

E PARA FALAR DE UM DESSES CAMPOS, MUITAS VEZES DESPRESTIGIADO, que é colocado pelos homens no patamar baixo da hierarquia dos estudos, dos objetos pouco nobres – a educação - que estou aqui.

A minha intenção é a de mostrar que há coisas importantes a serem ditas e pensadas, e tratá-las de modo explícito, fundamentado, buscando um modo diverso daquele em que é geralmente abordado no dia a dia.

O tema aqui focalizado foi sugerido pelo Centro de Apoio Pedagógico e, desde já, quero apontar que considero sempre muito importante esse tema, pois são dois focos no campo pedagógico que dão a sustentação, de fato, a todas as instituições escolares, incluindo as de ensino superior.

Sem desconsiderar as demais funções do ensino superior – pesquisa e extensão – é sobre o que ocorre nos ambientes mais plenos e constantemente educativos – salas de aula e laboratórios didáticos - que serão tratados alguns pontos, embora seja bom lembrar que também no âmbito da pesquisa e da extensão estão presentes as ações educativas.



Assim, para abordar o tema problematizado no título, são apresentados alguns conjuntos de informações que me permitem, ao final, apontar que é justamente no ensino superior, mais do que em outros espaços educativos, que há todas as condições para se superar as tensões e desafios presentes. O primeiro conjunto se reporta a alguns dados da relevância de se discutir o ensino, na universidade, desde há muitas décadas, em vários países do mundo e, portanto, não uma questão presente apenas hoje.

O segundo bloco aborda o ensino superior, currículos de cursos e suas relações com o trabalho docente, com tensões e desafios que não são apenas da universidade, mas que ela precisa enfrentar no dia a dia.

No terceiro bloco há algumas considerações relativas ao uso da ciência, que se supõe ser a base do ensino na universidade, como instrumento para auxílio ao enfrentamento dos desafios.

PREÂMBULOS

Uma das primeiras preocupações com o ensino superior focalizando os professores e seu trabalho, de que tenho notícia, ocorreu nos Estados Unidos, no fim do século XIX (verão de 1892), em um ciclo de conferências sobre a Psicologia, na Universidade de Cambridge (JACKSON, 2002).

Mais recentemente, no século XX, a preocupação com o ensino nas universidades começou a ganhar relevo e destaque na década de 1930 com um trabalho “sistemático sobre as causas ocultas das carências pedagógicas do ensino superior” em um estudo elaborado por Ortega y Gasset denominado “La Mission de la Universidad” (KOURGANOFF, 1990, contracapa) e depois na década de 1940 com um estudo de Jacques Barzun sobre o professor de ensino superior nos Estados Unidos. A



partir de visitas que fez a *colleges* americanos para expor o novo currículo em *General Education*, de Columbia,USA, ele escreveu um livro abordando as necessidades e os desafios do ensino para alterar a qualidade educacional (BARZUN, *apud* SHEFFIELD,1974, p.221).

De lá para cá tem havido constante preocupação e interesse nas abordagens do ensino nas instituições superiores de educação. Dentre os temas abordados encontram-se vários trabalhos citados por Sheffield (1974, p.219-245): análises de inovações em currículos na escola de arquitetura de Londres (ABERCROMBIE, 1968); descrições e análises sobre o ensino superior focalizando procedimentos de ensino caracterizados como desagradavelmente uniformes e tediosos (ALBERTA,1972); necessidade de rever políticas de pesquisa (necessária), mas ênfase no ensino como prioridade absoluta da universidade, no Canadá (BONNEAU e CORRY, 1972); cursos intensivos para professores universitários, na Austrália (COHEN,1962). Acrescente-se a esses dados os estudos com análise da assessoria pedagógica aos professores universitários fundamentando teoricamente, a prática, na Argentina (LUCARELLI, 2000); temas variados relativos a estudos e pesquisas sobre ensino superior no Brasil com nossos colegas de área (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU e ALVES, 2003; CUNHA, 2006, 2010; CUNHA e LEITE, 1996; MASETTO,1998); emergência de periódicos especializados em ensino superior em geral e em várias áreas específicas, além de emergência e continuidade de eventos temáticos na área de ensino superior no Brasil e no exterior.

Uma análise de pontos focalizados nessas referências permite extrair a ideia central deste texto, qual seja, a relação entre currículo e trabalho docente, o trabalho de ensino que os docentes fazem. De modos diversos os autores abordam essas relações, embora muitas vezes sem explicitar claramente.



Assim, quando os autores e pesquisadores falam de inovações ou reorganizações, há desdobramentos imediatos para a docência, pois são os professores, por meio de seu trabalho, que efetivam o currículo; propostas de como trabalhar para levar os alunos à aprendizagem, em salas de aula e laboratórios, são decorrências de concepções organizadoras dos conteúdos e competências que compõem o conjunto dos currículos; inovações nas práticas pedagógicas requerem alterações substantivas em todas as concepções sobre conhecimento e de para que ensinar, as quais constituem referências para o currículo; reorganizar o currículo e a docência supõe o uso da racionalidade crítica sobre a realidade vivida na universidade e na sociedade.

Percebe-se, com essa síntese, que a emergência e incremento de estudos e sua divulgação ao longo das décadas, constituem reflexos das necessidades sentidas, sobretudo quando são analisadas duas características do pós-guerra nas décadas de 1940 e 1950: a expansão da escolaridade para populações que gradativamente adentraram os muros da escola avançando rapidamente para todos os níveis e as novas necessidades das sociedades com o advento crescente da corrida científica, armamentista e conflitos constantes entre as diversas configurações políticas e econômicas mundiais.

Os problemas decorrentes dessas características foram sentidos inicialmente com toda força no âmbito do ensino fundamental – antigos cursos primários e ginasiais – depois no ensino médio (colegial) e concomitante, e com mais força, nas décadas de 1980, no Brasil, no ensino superior, embora em outros países isso já fosse preocupante.

Parte dessa consciência crítica precisa estar relacionada ao conteúdo da epígrafe, ou seja, a necessidade de compreender a realidade vivida hoje implica saber, também, sobre vários



aspectos da vida universitária, nem sempre analisados e explicitados como é o fato das competições internas na universidade inter áreas e intra-áreas que constituem espelhos da competição inter e intra-instituições nas disputas por poder e recursos, disputas por áreas de atuação, em geral a pesquisa, em busca de prestígio, em detrimento do ensino seguindo as características das sociedades capitalistas em que vivemos.

É com esse quadro inicial que se passa, agora, a considerações sobre os aspectos mais específicos do tema.

O ENSINO SUPERIOR, OS CURRÍCULOS DE CURSOS E A DOCÊNCIA

A concepção generalizada nas escolas, em todos os níveis, é a de organização curricular de cursos por disciplinas ou, como vêm sendo chamados nas últimas décadas, por componentes curriculares.

No ensino superior essa organização curricular é particularmente forte devido à especialização crescente de seus docentes, em especial na instituição universitária onde os docentes, não poucas vezes, dedicam a maioria de suas horas de trabalho a pesquisas em suas áreas de avanço teórico, bem como, em todas as demais instituições não universitárias, a atender todo tipo de solicitação ou exigências vindas das regulamentações dos órgãos superiores ou das condições impostas pelas características políticas e econômicas vigentes, sobretudo depois da década de 1970: avaliações; prestação de contas; competitividade gerada pela política expansionista do ensino superior segundo a lógica crescente de mercado; necessidade de busca de recursos fora da instituição universitária como forma de demonstração de prestígio e de enfrentar questões salariais, seja envolvendo o ensino, a pesquisa, ou a prestação de serviços.



Essa forma de se organizar tem vantagens e desvantagens, e esse é um dos pontos de tensão forte. Daqui em diante deixo explicitado que me benefico, sinteticamente, de estudos feitos segundo alguns conceitos teóricos criados por B. Bernstein (1984, 1988, 1996, 1998) em pesquisas na Inglaterra, no final do século passado, desde a década de 1960.

Como decorrência de seus estudos e pesquisas, BERNSTEIN conceitua a organização curricular na esfera pedagógica por dois termos – classificação e enquadramento – aos quais atribui dois qualificadores: forte e fraca(o) ou débil. Nesse âmbito de discussão aqui focalizado, a classificação se refere fundamentalmente às relações entre os conteúdos curriculares (ao que ensinar) e o enquadramento diz respeito a currículo e aspectos da docência (ao como ensinar).

- 1. ESSE CONCEITO CENTRAL DE CLASSIFICAÇÃO SE REFERE À EXISTÊNCIA, OU NÃO, DE RELAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS; ENTRE OS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO, À NATUREZA DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS. QUANDO QUALIFICADA DE FORTE, OU BEM DESTACADA, A CLASSIFICAÇÃO EXPLÍCITA QUE OS CONTEÚDOS ESCOLARES ESTÃO ISOLADOS UNS DOS OUTROS. SE A SEPARAÇÃO FOR MENOS MARCADA ENTRE OS CONTEÚDOS É QUALIFICADA DE DÉBIL, FRACA, E AS FRONTEIRAS ESTÃO MAIS BORRADAS. QUANDO A CLASSIFICAÇÃO ESTÁ MAIS FORTE HÁ UMA NÍTIDA DIVISÃO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO NO QUE SE REFERE AO CONHECIMENTO TRANSMITIDO.**

Temos aqui as primeiras considerações sobre a realidade das instituições universitárias, pois, como já vimos brevemente citadas na introdução, as nossas escolas organizam seus currículos com disciplinas estanques, sem comunicação entre elas, com fronteiras bem marcadas. Isso tem sido conceituado



por muitos autores como um currículo fragmentado, um conceito mais do senso comum, mais do dia a dia. Mas analisando o ensino superior com esse mesmo conceito, é possível dizer que essa fragmentação ocorre também quando, dentro da mesma área, ou nas disciplinas escalonadas, não há relacionamentos entre elas, ou seja, os conteúdos da disciplina III deixam de ser reportados aos conteúdos das disciplinas I ou II como nas disciplinas que seguem I, II, III ou IV em anos ou semestres subsequentes. Nestes casos se efetiva um currículo de forte classificação, até mesmo no interior da mesma disciplina, ou seja, na intradisciplinaridade, quando o professor não estabelece relação entre o que foi estudado no início do ano e no final, ou no meio do ano. Nesta última situação supõe-se a existência do princípio organizador de níveis de complexidade crescente nas sequências: as mais avançadas numericamente ou os conteúdos de um ano abordariam conceitos gradativamente mais complexos e, se não se relacionam, não se reportam aos conceitos mais simples anteriores ou aos temas já estudados anteriormente.

Os estudos, de acordo com a teoria de Bernstein, ainda permitem conceituar como forte ou fraca a classificação quando se analisa o currículo buscando identificar o estabelecimento de relações entre o conhecimento científico com os saberes do cotidiano, do senso comum. Se há relações entre o conhecimento científico e os saberes não acadêmicos a classificação é fraca, ou seja, não há fronteiras bem marcadas entre ambos. Do contrário, a classificação é forte, ou seja, há distanciamento grande entre o que se aprende na academia e o que se vive fora dela no dia a dia.

Decorrente desses modos de conceber a organização do currículo é possível vislumbrar os modos de exercício da função docente. Quando a classificação é forte cada disciplina tem seus procedimentos específicos considerando a natureza da mesma. Assim é que a Biologia tem suas características, tem sua estrutura



própria e há vantagem nisso, pois os professores podem, e devem, levar seus alunos a adquirirem em profundidade tais noções que implicam adquirir o modo de pensar biologicamente, com os procedimentos que lhe são próprios. De outro lado, há outras disciplinas que são diferentes como a Física, a Matemática ou a Geografia. E até mesmo em um mesmo curso há diferenças como em Economia as disciplinas que compõem a área de Macro Economia e a de Micro Economia que impõem seus focos diferenciados às vezes de modos desconectados. Criam-se as hierarquias internas às áreas disciplinares, supõe-se que os alunos façam as relações

Esse modo de organizar os currículos cria tensões, além da fragmentação.

Assim, nessa mesma lógica organizacional, as tarefas dadas pelos professores aos alunos e as atividades avaliativas serão centradas nos aspectos de cada situação e, muitas vezes, sem apontar a necessidade de vincular noções dadas em outras anteriores ou com os saberes do dia a dia. Esse tipo de encaminhamento didático reproduz a lógica da fragmentação e da tradição organizativa mantendo os princípios de organização social da divisão do trabalho.

Quando qualificada de fraca ou débil a classificação de organização do currículo quebra essas fronteiras delineando os cursos com outras características. Há diferentes modos de se promover a aproximação dos conteúdos das diferentes disciplinas propiciando superar os isolamentos entre as disciplinas e no interior das mesmas. Nesse modo de agir, com essa concepção mais relacional, também se articulam os saberes do dia a dia com os conhecimentos científicos, acadêmicos, compondo o currículo com outras fontes de informação. Como decorrência da organização desse modo há alterações substantivas no trabalho de toda a equipe docente. Diminui sensivelmente a fragmentação



dos conteúdos e pode facilitar ao alunado a percepção das diferentes relações entre áreas diversas, dentro da mesma área e com a vida cotidiana, com o senso comum do conhecimento do mundo. Este parece ser um ponto crucial hoje em dia, uma das tensões do ensino, também na universidade, considerando que os estudos apontam a dificuldade crescente dos alunos na compreensão das noções devido a suas origens sociais, culturais e econômicas. Esse é um desafio a enfrentar e tais alunos podem se beneficiar muito se os professores organizarem suas aulas com essa perspectiva de estabelecer relações, pois partindo do dia a dia – onde os saberes são particulares, fragmentados – aumenta a possibilidade de uma aprendizagem significativa com avanços no domínio dos conceitos acadêmicos, alterando-se, de forma facilitada, a compreensão dos fatos e fenômenos do mundo. Além disso, facilita-se o desenvolvimento de esquemas de pensamento relacional para enriquecimento cognitivo dos alunos.

2. PARALELAMENTE A ESSE CONCEITO DE CLASSIFICAÇÃO, BERNSTEIN DESENVOLVEU O CONCEITO DE ENQUADRAMENTO QUE TEM INCIDÊNCIA NAS ANÁLISES SOBRE CURRÍCULO E DOCÊNCIA.

Segundo os estudos realizados por ele e vários de seus seguidores (DOMINGOS *et al*, 1985) o enquadramento se refere aos modos (como) no controle da comunicação que ocorre na relação pedagógica, ou seja, nas relações entre professores e alunos no decorrer das atividades em salas de aula e laboratórios.

O enquadramento envolve vários aspectos (GALLIAN, 2009) que também se relacionam com o currículo e outros que se relacionam à docência, à didática. São eles:

- a seleção feita mediante escolhas do professor ou da equipe em relação aos temas ou assuntos a serem tratados, as atividades



que serão desenvolvidas, materiais a serem utilizados bem como a definição do que se espera e se avalia a aquisição pelos alunos;

- a sequência dos temas, das atividades e sínteses bem como a definição dos momentos de intervenção dos alunos;
- o compassamento com o qual as atividades serão feitas, ou seja, qual o ritmo em que serão realizadas, o tempo destinado às diferentes intervenções do professor e dos alunos;
- avaliação dos conteúdos a serem abordados, modos de fazê-lo e qual o teor de tais trabalhos e atividades.

Tudo isso ocorre mediante relações discursivas entre professores e alunos e pode ser qualificado também como forte ou fraco. Um enquadramento forte se revela marcado por relações cujo controle está mais centrado no transmissor (professor). Neste caso é o professor que toma todas as decisões ou até mesmo quando essas decisões são tomadas fora do raio de ação dos professores, quando o professor tem controle mínimo, não dispendo de margem de opção sobre a seleção, organização e dosagem do conhecimento comunicado.

Percebe-se, nesses casos, um trabalho docente bastante centrado na figura do professor que define ou relata e controla as relações pedagógicas, há hierarquia explícita em que a relação é de uma perspectiva didática que ficou conhecida como tradicional. Nessa modalidade o professor seleciona os temas ou assuntos, quais as atividades a serem realizadas, modalidades de avaliação, quanto tempo para cada atividade, enfim, todas as decisões são tomadas pelo professor, ou entre as que lhes são ofertadas restando ao aluno o cumprimento de tudo.



É um modo de desenvolver o trabalho com poder centralizado pelo controle exercido pelo professor podendo causar embates diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos no cumprimento das tarefas de acordo com o proposto.

Já o enquadramento pode ser considerado fraco ou débil quando as relações entre professor e alunos são permeadas por possibilidades de participação dos alunos que ajudam a definir os temas, há possibilidades de cada um estudar no seu ritmo, o aluno pode intervir em momentos variados, pode, por exemplo, definir o teor de trabalhos para avaliação. Nesta modalidade de relação o controle está mais centrado no receptor da comunicação pedagógica embora não haja anulação da figura do professor que mantém o controle embora amenizado.

Tanto em um modo de organizar o trabalho, quanto no outro, existem vantagens e desvantagens. De um lado, quando o enquadramento é forte perde-se a oportunidade de interagir com os alunos e ter a percepção mais constante das dificuldades enfrentadas quer quanto ao ritmo, à quantidade de matéria ou sua sequência, fatos que frequentemente criam tensões. Por outro lado, muitos professores consideram que esse modo de trabalhar lhes dá segurança, pois garante o rumo do trabalho, o aproveitamento do tempo e conseguir “passar” toda a matéria, sem tumulto. _

Já no enquadramento fraco cria-se, para o professor e alunos, a tensão decorrente de “abrir o diálogo em demasia” e não conseguir controlar o conjunto todo: alunos e matéria.

Diante dessas considerações muitos desafios são detectáveis.

O primeiro deles se refere às dificuldades de várias ordens para superar o currículo fragmentado tecendo um projeto coeso. Uma condição indispensável para isso é a de demolir os pressupostos e preconceitos que perpassam o dia a dia das instituições, conforme já estive apontando anteriormente e



outros que não aponte, mas que cada um pode identificar em seu lugar de trabalho.

Há diversas possibilidades para essa reorganização, passando por encontro de um ponto de equilíbrio na seleção de modalidade a delinear o currículo em suas decorrências, que vão desde a manutenção da organização disciplinar com as classificações fortes, mas com diálogo entre todos de modo que haja domínio do conjunto por parte da equipe, até as modalidades que caminhem na direção de romper as fronteiras com classificação mais fraca como organizar o currículo por temas, problemas, projetos. Entretanto, o desafio aqui, tanto num caso como no outro, é o da necessidade de prever e ter algumas condições para a realização de um trabalho mais coletivo, rompendo com o individualismo, mas mantendo certa individualidade, pois cada um tem o seu estilo de trabalho. Isto também causa tensão, pois implica a detecção de trabalhar em bases diversas das tradicionais que cada área pode possuir, ou seja, exige romper com a cultura da área de trabalho, e tanto mais difícil quanto mais antigo o curso ou mais sedimentados os departamentos e suas disciplinas, considerando que muitas vezes se alega a existência de “escolas”, ou seja, formas de conceber e executar suas funções, que nem sempre são de ensino, mas de pesquisa. Além disso, abrir mão das hierarquias exige um esforço conjunto e a percepção de valores em todos os componentes curriculares: cada um tem algo importante a oferecer à formação do alunado, pois de outro modo não estaria presente no conjunto.

Uma consequência possível, além de otimizar o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos, é a expectativa de resolver uma das tensões constantes da fragmentação constituída pelo embate com as questões dos pré-requisitos. A superação dessa tensão nos desafia e nos impõe o diálogo em lugar da culpabilização.



Os desenhos dos cursos, portanto, exigem cuidados e reflexões profundas para o cruzamento bidirecional dos componentes curriculares: conteúdos, competências, habilidades, valores. As perspectivas, vertical – do 1º ao último ano do curso – e a horizontal – todo o tempo de cada ano – exigem definições e decisões sobre eixos de cada componente curricular, a centralidade e a estrutura mais fundamental de cada um em cada momento, assegurando, ao mesmo tempo, a retomada do anterior e encaminhamento para o posterior, bem como a possibilidade de relações com os demais componentes, com cada componente ou disciplina naquele momento do curso. Trata-se, portanto, de incluir outro desafio aqui, o desafio da gestão de um processo como esse que impõe desinstalar-se de situações cômodas e radicadas, desafio que não cabe apenas a coordenadores de cursos, mas a todos os que participem do curso, mesmo na concepção matricial de curso em que várias disciplinas e departamentos colaboram para o todo.

A CIÊNCIA A SERVIÇO DO ENSINO

A partir de tudo o que foi apresentado com a análise teórica dos currículos de cursos e suas decorrências para o trabalho docente, ainda que de modo sucinto, alguns pontos merecem destaque de modo a propiciar ampliação da compreensão e possibilidade de seu enfrentamento, se isso for do interesse institucional.

A instituição universitária é um exemplo de instituição complexa por vários motivos, mas o que se põe em destaque, aqui, é a existência de triplas funções, que por sua vez se subdividem. Assim é que a instituição universitária exerce a função da pesquisa – que por sua vez sofre de dualidade entre pesquisa básica e aplicada – ensino (que também se multiplica em diferentes direções de formação do alunado em graduação e diversidade de níveis de pós-graduação) e a extensão que ora se



articula com a pesquisa, ora se dedica à divulgação dos saberes acumulados por meio do ensino a diferentes profissionais em serviço.

Essas diferentes funções, sobretudo o ensino e a pesquisa, fundamentam-se em bases diversas fazendo com que agentes e instâncias que os abrigam precisem ser compreendidos com o conceito de distância, que os mantêm isolados. Do mesmo modo que, no âmbito do currículo existe isolamento entre disciplinas e na docência existem isolamentos entre professores e alunos, há que se entender com Bourdieu (2004) o pensamento crítico sobre as instituições de pesquisa quando aponta o distanciamento entre os agentes e essas funções, de modo que não se beneficiam mutuamente.

Kourganoff (1990), em um livro também instigante, tece considerações importantes sobre essa dualidade de funções problematizando esse modelo de indissociabilidade que rege também as nossas universidades e as condições dos profissionais para ambas as esferas de atuação. A proposta do autor é a de que há de se debater a organização dos sistemas universitários na busca de melhoria de formação dos estudantes em todas as possibilidades às quais as instituições se dediquem e não se fixem pesos diversos, com destaque para a pesquisa, por exemplo. As digressões a que se dedica são muito lúcidas ao ir, como ele próprio enuncia “além da fachada”, enfrentando mitos e problemas sem preconceitos (p.170).

Esse texto de Kourganoff, e também o de Bourdieu, permitem algumas balizas para tecer os comentários do que chamo aqui as condições que a ciência tem para serem postas a serviço do ensino, a forma mais expandida de educação superior.

- Exercício da crítica – nos últimos anos o ensino brasileiro, em geral, tem estado na mira de um tiroteio acirrado quanto



à qualidade de seus serviços, seu produtivismo, qualidade de formação de seu alunado em várias áreas, na expansão do processo de *accountability* que tem levado muitas instituições a processos de auto-análise que vem crescendo constantemente. Esse movimento parece ter seu lado de avaliação, com as avaliações institucionais, porém poucas se dedicam a usar o seu potencial efetivamente disponível de razão crítica para enfrentar outras questões. O potencial disponível nas universidades para o exercício da pesquisa não está sendo questionado aqui com a virulência de Kourganoff (1990) quanto às condições de professores e pesquisadores para seu trabalho, porém, na direção de que, se não se faz pesquisa sem exercer a crítica do conhecimento anterior para avançar, então há uma condição básica para ser usada em todas as esferas e não apenas na pesquisa: o raciocínio crítico, construtivo, a favor do processo de formação dos estudantes em geral.

- Conhecimento amplo, e ao mesmo tempo profundo, das esferas de atuação dos agentes e departamentos das instituições – um processo conduzido com discernimento, e calma, sobre a realidade vivenciada pela instituição permite “passar a limpo” focalizando, com dados, o que se enfrenta em cada canto e como cada espaço contribui para essa realidade. Não é incomum encontrarmos nas universidades, e mesmo às vezes, em faculdades ou institutos, pessoas que se desconhecem ou desconhecem o que se faz, o que se pesquisa, o que se ensina, com distanciamentos enormes entre aqueles que são supostamente chamados de “pares” ou “corpo” docente.
- Reconhecer o que é externo e o que é interno – é decorrência desse esforço, pois há, de um lado, um conjunto de exigências regulamentadoras de órgãos superiores, mas há outro, não



menor, nem menos importante que advém das condições sociais e econômicas que impõem análise como qual a lógica que rege a instituição: instituição pública ou instituição livre, de mercado? A universidade vive um paradoxo: financiada pelo estado e, portanto, dependente financeiramente dele, com suas regulamentações, que também indicam disposições de autonomia. Por outro lado há conjuntos de regulamentações internas à própria instituição: há regras não formais e informais (LIMA, 2008) criadas por órgãos e agentes da própria instituição, às vezes mais limitadoras do que aquelas que “vêm de fora”. Um esforço como esse permite detectar os verdadeiros problemas que afligem a instituição.

- Apontar as estruturas e hierarquias – entre agentes, cursos e as competências que exigem e ocupam levam ao conhecimento explícito da realidade em se vive. Hierarquias sempre existirão nas sociedades, grandes ou pequenas, conhecê-las e compreendê-las permite a adequada convivência, aspecto bem pouco focalizado em instituições universitárias, algo que se aprende “a duras penas”.
- Enfrentar as relações entre universidade, formação humana e para o trabalho diversificado – é base da definição de suas funções. A formação mais completa possível a ser dada em uma instituição que se considera de “ensino superior” precisa ser posta em questão acentuando a diferenciação de funções e, ao mesmo tempo, a integração de agentes e serviços, minimizando as distâncias. Isso nem sempre parece claro a todos os que habitam a universidade.
- Enfrentar as redefinições no campo científico e no campo social e econômico – há áreas de fronteira, híbridas,



constituindo-se gradativamente no campo científico, assim como no campo social com trabalhos novos e ocupações (não necessariamente profissões) emergentes surgindo constantemente. À universidade, pela sua capacidade implantada de razão crítica e de observação da realidade, impõe-se não ficar desligada desses acompanhamentos, mas, principalmente, perceber que a formação superior aprofundada constitui a base para pequenos ajustes pessoais que os alunos e ex-alunos possam fazer com sucesso posteriormente.

Essa condição exige criar uma conversão coletiva em prol do ensino e da aprendizagem cada vez melhor, cada vez mais qualificada pelo melhor conhecimento que se tem disponível para todos, e não apenas para uma parcela, para esse enfrentamento. Uma reflexividade crítica, portanto construtiva, leva a compreender e transformar de modo inspirado, detectando as possibilidades mais do que os limites, as margens reais de autonomia, de criação e de ousadia, em que cada instituição encontre seus próprios mecanismos, como muitos dos exemplos citados no início deste texto, inclusive de nossos colegas. Há algo, porém, indispensável: o uso da teoria, adequada a cada situação, pois ela é a condição fundamental de ruptura. ●

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. **Elements of general phonetics**. Aldine Publishing Co, Chicago, 1968.

ALBERTA. **Annual Population Estimates (July)** (para uso e informação de decisões de políticas e projeções), 1972.



ANASTASIOU, L. G .C. e ALVES ,L. P. (Orgs.).**Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville:UNIVILLE, 2003.

BERNSTEIN, B.1984. Classes e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.26-42, 1990.

_____ **Poder, Educación y Conciencia**-Sociologia de la transmisión cultural.Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de La Educación, 1988.

_____ **A estruturação do discurso pedagógico**- classe, códigos e controles. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BONNEAU, L. P. e CORRY, J. A. **Quest for Optimun**: research policy in the Universities of Canada. Ottawa, On: Association of Universities and Colleges of Canada, 1972.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. e CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p.33-38, 2001.

_____ **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: EdUNESP, 2008.

COHEN, J. The statistical power of abnormal-social psychological research: a review. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, 68 (3) 145-153, 1962.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: JunqueiraMarin Editores, 2006.

_____ **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: JunqueiraMarin Editores, 2010.



CUNHA, M. I. e LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DOMINGOS, A. M. *et al.* **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

GALLIAN, C. V. A. 2009. **A recontextualização do conhecimento científico**. Os desafios do conhecimento escolar. São Paulo: PUCSP (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), 2009.

JACKSON, P. **John Dewey and the philosophers task**. Teacher's College Press, 2002.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: EdUnesp, 1990.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHEFFIELD, E. F. (Ed.). **Teaching in the universities - no one way**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1974.

.....

É A CAPACIDADE DE REFLEXÃO QUE PERMITE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ALIADA A ELA A CAPACIDADE DE CRÍTICA.



PROFISSÃO DE PROFESSOR: algumas tensões

INTRODUÇÃO

No ano de 2000 a ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e Pesquisa (ANPEd) publicou um número especial da Revista Brasileira de Educação em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil. Nesse marco comemorativo o eixo norteador dos artigos foi o de “efetuar um balanço de cada tema na área da educação de modo a esclarecer, a partir da história, a situação em que nos encontramos hoje” (SAVIANI, CUNHA e CARVALHO, 2000, p. 3).

A autora encarregada do tema sobre a formação de professores fez uma excelente retrospectiva, no tempo e páginas disponíveis para tanto, apontando as questões envolvidas nessa esfera da atuação brasileira (TANURI, 2000).

Este não é um texto da área da história, porém a referência nos faz lembrar que estamos, no Brasil, há pelo menos dois séculos debatendo questões sobre a formação dos professores. A autora do tema acima nos fornece uma síntese da evolução dos cursos de formação. Dito de outra forma, uma síntese que nos permite compreender por quais caminhos se buscou, neste país, cuidar da profissionalização dos professores, começando pelos que se dedicavam a atuar junto aos interessados na educação denominada elementar. A autora traz, inclusive, dados de normas regulamentadoras dos processos seletivos desde o século XVIII, em Portugal e seus domínios nas capitanias de Ultramar, onde certamente nos incluímos.

Não cabe aqui refazer esse percurso, mas atender ao que se apresenta no tema desta oportunidade após tanto tempo, tanto esforço, tantas pessoas envolvidas: as tensões sobre o grande tema



da formação/profissionalização de professores, em momentos nos quais ainda enfrentamos desafios em diferentes cenários e diante de múltiplas perspectivas de realidades. O volume de produção sobre o tema é imenso. Entretanto, algum limite foi necessário para esta oportunidade, mesmo com um título bem específico como temos aqui.

Essa delimitação passou, inicialmente, pela busca de esclarecimento sobre a palavra tensões levando a Ferreira (s/d), Cuvillier (1968) e Roberts (1972).

Ferreira (s/d) apresenta inúmeras formas de referência em áreas diversas de atuação dentre as quais opta-se pelo significado relativo a situações, qualidades ou estado em que há forças em ação, em geral em sentidos contrários. O autor aponta, ainda, a possibilidade de incoerências entre afirmações, palavras e ações atuais e anteriores, algo essencial na perspectiva dialética para tudo que é real, revelando que, cada coisa que é, só se compreende pela negação de algo que a precedeu. Cuvillier (1968) nos diz que a palavra tensões é “termo empregado amiúde para designar oposições internas, manifestas ou latentes, em uma realidade humana” (p. 158). Conforme esse autor chega-se, em alguns casos, à contradição quando se afirma e se nega a mesma coisa ao mesmo tempo (p. 30). Neste caso, cabe análise para apontar a alternativa verdadeira ou que se sobressai. Roberts (1972) apresenta mais de uma possibilidade situando-as no âmbito da análise política. Considera ser conceito que “se refere aos estímulos a que está sujeito o sistema político, os quais, se persistirem em certos níveis, e se as respostas do sistema forem inadequadas para enfrentá-los, ameaçarão a continuidade do sistema” (p. 239).

Chega-se, assim, a uma síntese: os autores nos fornecem formas de caracterizar, com diferentes palavras, com maior ou menor profundidade, porém com um núcleo comum, qual seja,



a existência de forças ou situações que se enfrentam ou em que se detecta um confronto. É a partir desse núcleo que elaborei este texto que, como se pode, desde logo perceber, orienta-se por uma perspectiva crítica, com a coerência epistemológica que o próprio termo exige.

Como decorrência, o que se apresenta são pares de palavras cujos significados, se não antagônicos, são, pelo menos, significados representativos de oposições ou mesmo contradições, com a consciência de que podem existir meios termos e situações em que nem sempre há clareza de que sejam pólos opostos, mas tendências que se enfrentam.

São tensões do campo acadêmico e do campo político. Esta seleção deveu-se ao fato de que estamos, aqui, todos envolvidos e pertencendo a um, a outro ou a ambos. Essa será uma das questões analisadas adiante, sobretudo no que se refere ao ensino superior no Brasil.

Estou usando o termo campo como conceituado por Bourdieu, isto é, área do espaço social composto de objetos, pessoas preparadas para ali estarem, instituições, com condições, condutas, apostas e interesses específicos e comuns, de onde vem uma cumplicidade, para jogar o jogo que ali acontece, que se dedicam a ele com um modo de compreensão e de explicação do mundo que lhes convém conforme a situação em foco. Tem uma estrutura que é o estado da relação de forças entre os agentes ou instituições. (BOURDIEU, 2002; BONNEWITZ, 2003; CHAUVIRÉ e FONTAINE, s/d).

CAMPO ACADÊMICO

No campo acadêmico relacionado à profissão selecionei quatro tensões conceituais que estão em jogo: profissionalização e desprofissionalização; professor reflexivo e performático;



individualização e coletivização; conteúdos específicos e pedagógicos.

No que se refere ao primeiro par de palavras, a produção acadêmica nacional e internacional é vasta pesando mais sobre a profissionalização do que desprofissionalização, que é mais recente. Não é possível, neste texto, recuperar toda essa contribuição e, portanto, uma breve seleção é necessária.

A produção sobre profissionalização/profissionalidade tem, nesse foco, um percurso longo, como já foi apontado na introdução, com os nossos séculos de existência que certamente têm correlatos no mundo todo. Essas palavras vêm sendo divulgadas por vários colegas tais como Nóvoa (1992a;1995); Huberman (1992); Gonçalves (1992); Perrenoud (1993); Dubar (1997); Veiga (1998); Menezes (1996); Freitas (2002); Bolívar (2002); Tardif, Lessard e Gauthier (s/d); Popkewitz (1995), Gimeno (1995) cujas presenças em centenas de estudos no Brasil, e em outros países, têm auxiliado a analisar, criticar e propor diversos aspectos relativos, e sem dúvida muito necessários, à profissionalização. Nesses conjuntos de produção estão palavras que conceituam: formação profissionalizante, saberes, profissão, semiprofissão, identidade, habilidades, competências, inicial, continuada, ensino, trajetórias, ética, desenvolvimento pessoal e profissional, paradigmas, entre outras, apenas para citar aquelas que estão explicitamente vinculadas à profissionalização ou profissionalidade no que se refere à formação. Tais estudos e busca de conceituação crescente por parte dos autores perpassam, sobretudo, as últimas décadas do século passado e os anos iniciais do século em que estamos. Para tanto lança-se mão, ao longo da história, de alguns critérios para essa caracterização: a existência de suporte legal para o exercício da atividade docente, existência de instituições específicas para essa formação, constituição de associações de professores, construção de corpo



de conhecimentos e de técnicas, elaboração de corpo de valores e normas, estatuto social e econômico (NÓVOA, 1995, p. 13-43). Segundo Popkewitz (1995) o “rótulo profissão é utilizado para identificar grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que responde efectiva e eficientemente à confiança pública [...] é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos” (p.40) bem como o exercício com autonomia, integridade e responsabilidade. Os demais autores também são unânimes em apontar várias dessas características. Bourdoncle (1997), por exemplo, em estudo comparado entre vários países, aponta os caminhos trilhados e embates para a constante busca de melhoria nessa profissionalização. No entanto, apesar das décadas de produção e tentativas de reformas curriculares desses cursos e ações de formação continuada, esse é, ainda, um alvo buscado considerando as realidades brasileiras. É alvo, tem força conceitual disseminada e reconhecida no campo acadêmico.

ONDE ESTÁ A TENSÃO, ENTÃO? QUAL A FORÇA CONTRÁRIA REPRESENTADA PELA DESPROFISSIONALIZAÇÃO?

Há que se considerar as características da profissão na divisão do trabalho intelectual e os momentos sociais, pois o que antes era uma semiprofissão (sem prestígio, sem formação superior, sem autonomia de desempenho, pouco conhecimento teórico e prático) e a realidade atual em que essas características se alteraram; mas é preciso atentar à variedade das ordens sociais segmentadas nas quais há também exercício da docência, em que sempre o conhecimento deve ser preservado (MORGENSTERN, 2010).

Mas as notícias que nos chegam das pesquisas, portanto do próprio campo acadêmico, demonstram alterações substantivas



quanto à presença de saberes. Estudos existentes e os novos em elaboração, a cada dia, sobre formação de professores para atuar em diferentes níveis de escolaridade, demonstram profunda erosão nesse corpo de saberes necessários (PIMENTA, 2015; FURLAN, 2011; BIANCHINI, 2005; MARIN e GIOVANNI, 2007; PINHO, 2009; GOMES, 2015) abrangendo diferentes aspectos tais como fragmentações, ausências, superficialidades, preconceitos e informações errôneas. Certamente são decorrentes de concepções norteadoras das orientações detectadas a partir das quais a formação adquire outras características, mas dando-lhe força contrária a tudo o que veio sendo proposto e defendido em décadas de formação docente. Portanto, provocam condição de ofício desprofissionalizado de milhares de novos professores naquilo que é nuclear da profissão: o corpo de saberes especializados com destaque o conhecimento escolar tão bem defendido por Young (2007) ao exercício da docência. Permanece, para muitos, sem dúvida, certa diferença de ascensão na posição social outorgada pelo capital cultural institucionalizado advindo do diploma de ensino superior sobretudo em seus ambientes mais próximos de socialização (PENNA, 2011), mas que não é suficiente para o exercício da profissão.

O segundo par de palavras, representante de tensão conceitual, é relativo aos conceitos de professor reflexivo e performático.

Ao longo das últimas décadas esses dois conceitos estiveram presentes na área educacional. Neste caso estão presentes as palavras: razão prática, pensamento, auto-reflexão, colaboração, conhecimentos, ação, desempenho, qualidade, racionalidade técnica, prêmios.

O primeiro conceito, anterior no tempo, surge com discussões sobre reformas para cursos de formação com detecção da idéia de reflexão, presente nos textos desde Dewey na década de 1930, muito retomada nas décadas de 1970 e 1980 relatado por



Calderhead, conforme Zeichner (1993). Este estudioso do tema faz ampla revisão de concepções e tradições de tal formação nos Estados Unidos e relata os modos de formar professores utilizando tais tradições. Suas análises apontam os aspectos pelos quais essa concepção ganhou espaço na área em função da crítica à concepção do docente como técnico. O autor constrói críticas, também, ao revelarem os equívocos no uso do conceito,

De igual modo há que se apontar Alarcão (1996) e Pimenta e Ghedin (2002) que, entre tantos, contribuem com coletâneas com seus próprios artigos e divulgando outros a partir de vários focos analisados, abrangendo processos reflexivos em situações escolares a partir da contribuição de Donald Schön provocadora dessa inclusão conceitual na esfera da profissão docente. São contribuições que extrapolam a docência para abranger os alunos, a supervisão e a formação dos professores. Além desses focos, abrangem, ainda, esclarecimentos epistemológicos, relações com pesquisas, com política educacional apontando possíveis ganhos na profissionalização docente, bem como seus riscos e problemas advindos de interpretações variadas.

Não se pode negar o impacto que esse conceito causou, e ainda causa, na área da educação, formação e profissão docente embora mais na sua forma de divulgação e do debate do que na sua efetiva implantação. E, já na sequência, praticamente na concomitância temporal, ocorre a introdução de nova conceituação sobre o desempenho dos professores e demais educadores com as exigências da atualidade, com perspectiva confrontadora quanto à profissionalização docente. É uma concepção delineada pelo campo econômico interferindo no campo educacional, insistindo que a centralidade esteja nas projeções de novas subjetividades profissionais que alteram o conteúdo do conceito de profissionalismo. Este passa a ser o de performatividade, certo desempenho centrado em uma prática



profissional para satisfazer julgamentos fixos e impostos (BALL, 2005a, p. 543). Nesse conceito há impossibilidade de construção de identidade profissional pessoal. A palavra de ordem é reformar as escolas, reformar os professores. O princípio fundamental, com prioridade, é a “capacitação em serviço” (TORRES, 1995) evitando a formação chamada de teoricista e academicista, pois a capacitação só é “mais eficaz quando se vincula diretamente à prática da sala de aula” (p. 160). O lado humano é destruído para ceder lugar ao técnico. Busca-se eliminar qualquer outra característica pessoal no trabalho. É uma tecnicidade muito mais acirrada do que a criticada anteriormente. Nessa perspectiva há uma grande dose de controles sobre o desempenho dos professores via desempenho dos alunos em provas padronizadas realizadas por entidades externas e generalizadas para o país e para diferentes países. Há um forte esforço para disciplinar mediante as premiações, uma luta pela visibilidade (BALL, 2005b, p. 548), pela busca da homogeneidade aos critérios externos valorizados.

O terceiro par conceitual selecionado para comentar se refere ao embate presente há anos no campo acadêmico e seus reflexos na educação, formação e profissionalização de professores, propondo a valorização da coletivização nas ações educativas confrontada pela individualização também crescente na conceituação performática. Nesse eixo encontram-se palavras como: projetos coletivos, união entre professores e pesquisadores, colaboração, gestão coletiva, democrática, conflitos, competição, autonomia, julgamentos, comparações..

A tendência à defesa do conceito de coletivização nas atividades educativas foi muito fortemente veiculada desde fins da década de 1990, e ainda hoje tem forte ênfase, necessária, em muitos dos trabalhos acadêmicos e também no interior da escola no Brasil e no exterior (VEIGA e RESENDE, 1998; VIEIRA, 2002; ANTÚNEZ e GAIRIN, 2002; FERNÁNDEZ



e GUTIÉRREZ, 2005; CANÁRIO, 2005). Tratam efetivamente de reconceptualizar a escola nas relações para realizá-la no seu entorno, melhorar as escolas reorganizando-as com a presença de equipes, criação de projetos escolares de modo participativo, atendendo as diversidades eliminando o isolacionismo dos professores historicamente presente na cultura da escola (HUTMACHER, 1995) ou, ainda, mediante a crítica à presença de culturas balcanizadas, situações em que os professores interagem, “trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em sub-grupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar [...]” segundo conceitua Hargreaves (1998) condutas criticadas por apresentarem consequências negativas à aprendizagem de professores e alunos (p. 240).

Essa concepção, entretanto, ao longo das mesmas décadas foi assolada pela concepção da performatividade e resgate do conceito de gerencialismo centrados nos controles internacionais pela via da busca dos padrões de rendimento uniforme, da introjeção do individualismo e competitividade, legitimando a necessidade de iniciativa e compromisso em busca de recompensas previamente definidas pela meritocracia (BALL, 2005b) e marcadas por novas relações pautadas em desenvolvimento e reconhecimento de competências em todos os âmbitos das redes escolares.

O quarto embate também está presente no campo acadêmico por meio de duas concepções que já se enfrentam há muitas décadas. Trata-se da concepção defendida por acadêmicos das várias áreas de conhecimentos específicos que formam professores e acadêmicos encarregados de também contribuir para a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Neste embate estão palavras como: conhecimentos fundamentais,



iniciação científica, dedicação à pesquisa, os conteúdos específicos, má formação pedagógica, incompreensão em relação à escola real.

Os professores e pesquisadores das áreas que contribuem com as parcelas dos conhecimentos específicos no nível superior da nossa estrutura educacional – o ensino superior – para formar o futuro professor de outro nível, qual seja, o nível básico desde a educação infantil até o ensino médio, defendem peso sempre maior para tais conhecimentos muitos deles “desconhecendo” a contribuição da área educacional.

De outro modo, os especialistas da área de educação enfrentam as situações defendendo a sua concepção, fundamental, segundo a qual, se os futuros professores não nasceram sabendo os conhecimentos específicos, também é verdade essa situação quanto aos vários conhecimentos pedagógicos para que possam enfrentar as salas de aula e outras funções educativas nas escolas e no país, adquirindo formação para além da que aprendem enquanto alunos.

Além desse embate, penso que há outro subjacente, que é o da situação das instituições do ensino superior quanto à duplicidade de pertença a sub-campos diversos do campo acadêmico no espaço social, ambos operando com a cultura, de modo simultâneo: o sub-campo da pesquisa e o sub-campo do ensino. Ora é a pertença ao sub-campo investigativo, de produção de cultura que se manifesta com mais força, ora é o sub-campo do ensino, o da veiculação da cultura. Penso que para os profissionais do ensino superior isto é muito forte. Divide muito os profissionais. Em concomitância encontramos muitos que atuam com maior peso na esfera educacional e menor na esfera investigativa, com dificuldades em cumprir ambas as funções. Como sub-campos diversos, as características são também diversas com objetos, interesses



específicos, apostas e exigências diferenciadas. É possível verificar, então, em primeiro lugar, a incompreensão dos professores que ensinam os conteúdos específicos, pois eles são considerados especialistas, cientistas; mas seus saberes são também pedagógicos posto que compõem um currículo, são ensinados em salas de aula ou em laboratórios de ensino. Ao mesmo tempo, os professores que ensinam os conteúdos da área pedagógica sabem jogar o jogo e defender suas áreas que são, também, partes de conhecimentos científicos – realizam suas pesquisas – e seus conteúdos também são reorganizados para o ensino. Essa tensão se explicita na formação dos futuros professores que se debatem entre ser pesquisador e ser professor, sendo eles, alunos e funções, objeto de disputas pelos professores, sem perceber que em ambas as esferas desempenham ambos os papéis. Uma discussão bem interessante é realizada por Bourdieu (2002) quando analisa o núcleo criador da esfera investigativa e o núcleo de conservação dos sistemas de ensino.

CAMPO POLÍTICO

Neste item altera-se o foco para análises de situações e características que se enfrentam no campo político. Nesse campo foram selecionadas três tensões que parecem caracterizar, há algum tempo, a profissão e a formação dos professores: público e privado; presencial e a distância e proposto e executado.

Não é possível falar sobre tensões no âmbito da formação de professores e sua profissão sem se reportar ao intenso debate que relaciona o ensino público e aspectos privados na educação.

Tensão histórica na educação, o embate entre educação pública e educação privada, inicialmente referida às etapas iniciais da escolarização, existe há quase um século. Ainda que a educação por escolas privadas tenha sido pioneira no país, em



outros tempos, a questão tensa está no financiamento dela por recursos públicos. Segundo Germano (1994) a pavimentação do caminho da privatização teve início desde a Constituição de 1934 que isentou os estabelecimentos de ensino privados idôneos quanto ao recolhimento de impostos. A expansão de empresas educacionais, entretanto, teve notável expansão a partir de 1964 por meio de diversos mecanismos incluindo aqueles que permitissem a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Não é o caso de examiná-los todos aqui, mas identificar que essa tendência avança na medida em que essa mesma escolarização se expande para a população e para outros níveis de organização das escolas, da educação infantil ao ensino superior incluindo , também, a profissionalização dos professores.

Nesse conjunto as palavras presentes são: expansão do ensino, demandas, desenvolvimento, novas exigências, laicidade, função educadora, gratuidade, privilégios, direitos, reformas, acordos, parcerias, eficiência, produtividade, financiamentos, ajudas.

É possível identificar que essa tensão ocorre quando as escolas secundárias beneficiárias de tais medidas transformam-se em instituições universitárias ou de ensino superior em vários estados, ao mesmo tempo em que, já em 1967, prevê-se a diminuição da gratuidade do financiamento público do ensino médio e superior passando ao regime de concessão de bolsas reembolsáveis, princípios e medidas que só evoluíram. Na década de 1990 “a rede particular de ensino superior atendia a 66,97% dos alunos, restando à oficial 33,03%” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.. 37).

O embate desse volume crescente da investida privada no ensino superior ocorre, sobretudo, na esfera da profissionalização pelas licenciaturas na pretensa defesa da necessidade de titular



um enorme contingente de professores ainda sem a formação superior exigida pela Lei 9394 de 1996 e pelo PNE de 2001.

No ano de 2000 o volume de instituições superiores privadas era muito superior às públicas: 171 públicas (61 federais, 61 estaduais e 54 municipais) sendo 1004 privadas (698 particulares) e 306 entre filantrópicas, comunitárias e confessionais. Em 2002, dentre um total de 3,5 milhões de vagas oferecidas nos cursos de graduação cerca de 2,5 milhões estavam em instituições privadas. Entre 2000 e 2002 houve um crescimento de 52%, de norte a sul do país (MARIN e BIANCHINI, 2010). Questão que ainda fica em aberto é a da qualificação considerando as condições de trabalho dos professores e de estudo dos alunos trabalhadores que buscam sobretudo os cursos noturnos (RODRIGUES, 2014; DELGADO, 2015; GOMES, 2014).

Ao lado dessa fatia há a privatização dos serviços públicos. No estado de São Paulo, em fins da primeira década dos anos 2000, em um estudo sobre formação e trabalho dos professores com a presença de parcerias entre setor público e privado, verificamos que o Projeto “Empresa Educadora” crescia constantemente desde 2007 passando de 52 para 102 em 2009, abrangendo todas as diretorias de ensino do estado, com empresários parceiros passando de 29 para 67 atuando no interior das escolas públicas (MARIN e PENNA, 2012).

Como se verifica por tais dados, bem parciais e exemplificadores, o embate é forte, e há bem mais de uma década a força da iniciativa privada é inegável também pela ação pública que disponibiliza e facilita oportunidades a despeito de todo o esforço do governo federal na abertura de novas instituições universitárias nos anos recentes e enfrentando movimentos, sempre necessários, que reivindicam o dinheiro público para a escola pública.

Na sequência, e bem próximo desse quadro, encontra-se a tensão entre ensino presencial e a distância. Nesse par de



palavras a tensão abrange muitas palavras próximas às que vimos anteriormente: parcerias, transformar o ensino no país, formar professores que estão em serviço, inexistência de exigência quanto à pesquisa, novos caminhos, democratização do ensino superior.

Essa tensão é bem mais recente, mas surgida desde algumas situações como a apresentada no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para a Formação de um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância no final da década de 1990 (BATISTA, 2002). De lá para cá foram inúmeras as iniciativas públicas e privadas, isoladas ou em parcerias, também por decorrência das alterações do período já citado das constantes reformas, com peso maior após a LDB de 1996. Nessa legislação está explícita a necessidade de buscar novos caminhos e, em documentos seguintes, sobretudo as necessidades de formação explícitas no PNE de 2001.

Essa tendência só cresceu ao longo dos anos. Entre 2004 e 2006 houve aumento de 150% no número de alunos matriculados passando de 309.957 para 778.458 estudantes em 225 instituições em 2006., sendo 74% em cursos de graduação. Essa tensão que, no início, era muito polarizada entre ensino público e privado por causa dos cursos, foi se deslocando, pois em 2000 já havia um total de 6.430 vagas ofertadas em cursos EaD em universidades federais e estaduais com 8.002 inscritos e 5.287 ingressantes (BRASIL, 2006). Em 2006 -1,1% das matrículas dos cursos de licenciatura eram presenciais e 90,6% estavam nos cursos a distância conforme pesquisa de Giollo (2008), ou seja, brutal involução na procura dos cursos presenciais.

De fato o embate permanece e cada vez mais acirrado. Em notícia recentíssima (2019) o Jornal Folha de São Paulo divulgou a manchete de que “Em 1 ano, ensino a distância “rouba” 120 mil alunos de cursos presenciais”. O autor do artigo



acrescenta, ainda, a informação de que essa modalidade tem “piores notas e alta evasão, mas oferece maior flexibilidade e menores preços” (PINHO, 2019,, p. B1). Percebe-se que, nessa ampliação, a força passa a ser gradativamente maior advinda da modalidade a distância com a evolução dos meios produzidos pela tecnologia e a facilidade de acesso a eles por parte da população. A questão que fica em aberto é a da qualificação e profissionalização em instituições de ambos os tipos. Algumas pesquisas estão trazendo indícios, e a mesma reportagem afirma que “a avaliação no Enade de 2017 demonstrou que 46% das graduações a distância tiraram notas 1 e 2, as mais baixas na escala de 1 a 5, ante 33% das presenciais”, considerando as licenciaturas e ciências exatas”.(PINHO, 2019, pag. B1), Mas há necessidade de maiores esforços analíticos.

Nesse campo político há outra tensão bastante presente no debate brasileiro nas últimas décadas. Há muitas pesquisas, muitos eventos e publicações que se dedicaram ao foco. Trata-se da tensão existente entre o proposto e o realizado. Especificamente, no tema aqui em pauta, localizo esses embates desde a década de 1970 quando houve alterações legais na profissionalização dos professores das séries iniciais da educação com a proposta da extinção dos cursos normais para transformá-los em habilitação do ensino de 2º grau. Nesse momento a tensão foi muito grande, prevalecendo a versão legal, apesar de sua implantação ter sido apenas gradativa no país.

Na sequência tivemos – e ainda temos – embate sobre o lugar de profissionalizar os professores desse mesmo nível e os da educação infantil, foco de análises sobre o curso de Pedagogia (PIMENTA, 2015; MARIN, 2015). Mas não só nesse âmbito, pois o próprio PNE ainda prevê, na estratégia 15.5, a existência de professores leigos ou, na meta 15.10, os programas especiais além profissionais egressos de outras áreas com poucas horas



de formação para atuar nas escolas, a “formação expressinha” conforme bem aponta Pereira (2013, p. 223).

Entretanto, penso que há tensão ainda maior nesse foco, considerando a maior parte das características conceituais da profissionalização vistas anteriormente. Neste conjunto, estão muitas das palavras iniciais: carreira, estatuto econômico, profissão, expansão da escolarização, eficiência e eficácia, descentralização. São palavras que acompanham as necessidades para atendê-las.

Tudo o que se preconiza no campo político exige condições objetivas a serem fornecidas para execução e, na educação, particularmente às escolas e seus profissionais, bem sintetizado por Pereira (2013, p. 226) tanto para professores que já estão em serviço quanto para os iniciantes. Entretanto, tais condições não ocorrem, quando o que vemos é exatamente o contrário: manter, ampliar a “*accountability*”, a responsabilização com pouco, pois muitas das características das realidades escolares esperadas para atender as preconizadas não estão presentes. Não há professor que possa ter o desempenho esperado de um profissional, por melhor que seja o seu preparo, com as condições que têm sido denunciadas ao longo dos anos sobre o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê, apenas focalizando dois blocos de tensões, neste momento é hora de encerrar com estas considerações. Se pensarmos que as tensões estão separadas pelo esforço analítico, é agora necessário refazer o conjunto para concluir cruzando-se as tensões dos dois campos para identificar as diferenças entre o que se defende, mesmo internamente em cada campo, e mais ainda entre os campos, e o que se esconde



quando se propõe a execução: são ambos trespassados pelo campo econômico que joga o jogo de modo que boa parte do que foi dito não é para acontecer, de fato. Portanto, vive-se uma verdadeira convulsão na educação há décadas e, sobretudo, nas escolas com macro e micro políticas que não se entendem. Realmente, os professores fazem muito diante desse cenário eivado de contradições. ●

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANTUNES, S.; GAIRÍN, J. *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, 2002.

BALL, S. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v.15, n.02, 2005a, p. 3-23.

----- Professores, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, set;dez 2005b, p. 543-564.

BATISTA, W. B. Educação a distância e o refinamento da exclusão social. *Conect@*, .4, fev.2002.

BIANCHINI, N. *Ausências de conteúdos na formação das professoras-alunas do Curso Normal Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BOLÍVAR, A. (Org.) *Profissão professor- o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.



BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

BOURDONCLE, R. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 1997, v. 23. n. 1-2, p. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=so10225551997000100004Ing=pt&nrm=isohttp://dx.doi.org/10.1590/so102. Acesso em dez/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília, 2006. Disponível em www.mec.inep.br. Acesso em fev/2010.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um “olhar “sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses, s/d, p. 16-19.

CUVILLIER, A. *Pequeno vocabulário da língua filosófica*. São Paulo: Editora Nacional, 1976, p. 158.

DELGADO, A. P. *concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 43-52.



FERNÁNDEZ, M.; GUTIÉRREZ, M. (Orgs.) *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal, 2005.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, p. 1365.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 137-168.

FURLAN, E. G. M. *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMENO, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992a, p. 63-92.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set/dez. 2008.

GOMES, F. O. C. *As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realização*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b, p. 141-169.



HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide, Pt: McGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b, p. 31-61.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 45-76.

MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, R. (Org.) . *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 53-60.

MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (Orgs.) [Livro eletrônico] *Didática e Prática de Ensino, diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1141-1154.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v.37, n.130, 2007, p. 15-41.

MARIN, A. J. ; BIANCHINI, N. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, 2010, p. 45-58.

MARIN, A. J. ; PENNA, M. G. O. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. *Pro-Posições*, Campinas, v.23, n.01, jan/abr 2012, p. 113-127.

MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/NUPES, 1996.



MORGENSTERN, S. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-32.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992a, p. 13-34.

PENNA, M. G. O. *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho dos professores*. Araraquara/São Paulo: Junqueira&Marin/FAPESP, 2011.

PEREIRA, J. E. D. Prioridades, metas, estratégias e ações para valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Orgs.) *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: DF: INEP, 2013, p. 217-228.

PERRENOUD, Ph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Orgs.) [Livro eletrônico] *Didática e Prática de Ensino, diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1155-1172.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.



PINHO, A. FOLHA DE SÃO PAULO (jornal) “*Em um ano, ensino a distância “rouba” 120 mil alunos de cursos presenciais*”, in A. FOLHA DE SÃO PAULO (jornal). São Paulo, 14 de outubro de 2019, Cotidiano, p. B1.

PINHO, F. M. R. *Origem, formação e representação sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

ROBERTS, G. K. *Dicionário de análise política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, tese (1972, p. 239-240.

RODRIGUES, A. C. C. *Formação de professores dos anos iniciais da escolarização*. Um estudo da disciplina didática no curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, D. ; CUNHA, L. A. ; CARVALHO, M. M. C. Editorial. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14 (especial), 2000, p. 3-4.

SHIROMA, E. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14 (especial), 2000, p. 61-88.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉ S Editora, s/d.



TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-194..

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. ; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, S. L. (Org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set/dez 2001.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



O TRABALHO DOS PROFESSORES: REPOSITÓRIO DE POLÍTICAS AMALGAMADAS

INTRODUÇÃO

EM GRANDE PARTE DAS PESQUISAS REALIZADAS NAS ÚLTIMAS décadas, no país, de alguma forma há referência a políticas na área educacional quando não são especificamente dedicadas a uma ou mais dessas ações. Não é o caso, neste trabalho, de mapear toda essa produção, mas é possível, a título de exemplificação, citar estudos, em vários momentos, sobre: reorganização e mudanças de nomenclatura das séries iniciais e finais do atual ensino fundamental; implantação dos ciclos e regime de progressão continuada; implantação de diferentes programas de alteração curricular; implantação de procedimentos de avaliação externa; alterações substantivas propostas para o processo de alfabetização, bem como para a formação dos professores, entre outros.

Instigada pelo objetivo central do evento que propõe intercâmbio com análises de conjuntura política e seus reflexos na organização do trabalho de professores neste século XXI – inclusive algumas citadas acima – este texto focaliza tal atuação nas últimas décadas afirmando a influência de ações políticas sobre as escolas e seus professores. Tenta responder a questão de como ações se exprimem nas escolas e qual contribuição pode ser possível para a compreensão desse cenário.

Nesta análise focaliza-se apenas o trabalho de professores das últimas décadas. Para apresentar tal resultado foram mapeadas algumas pesquisas realizadas em diferentes séries escolares em várias cidades, sobretudo do estado de São Paulo. Trata-se, portanto, de meta-análise orientada pelo conceito teórico-



metodológico da economia política conforme a perspectiva marxista, ou seja, situações concretas decorrentes de múltiplos níveis de interferência social.

No desenvolvimento a seguir são apresentadas, brevemente, as bases teóricas que nortearam as análises, os procedimentos de coleta de informações e os resultados obtidos afirmando o trabalho dos professores como repositório de múltiplas políticas. Finaliza-se com a conclusão e algumas considerações e referências.

DESENVOLVIMENTO

1. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conforme afirmado anteriormente, a principal base teórico-metodológica decorre da perspectiva proposta por Marx (1989) a respeito de análises sociais, sobretudo no campo da economia. Entretanto, por ser um conceito analítico para compreensão de realidades, considerou-se pertinente sua utilização para as situações em que professores desempenham sua função. Segundo tal concepção, as situações concretas colocadas sob análise ocorrem por concentração advinda de múltiplas fontes, de múltiplos níveis de interferência. A construção que se elabora no pensamento também adquire concretude da mesma natureza desde que se tomem os fatos como ponto de partida.

Seguindo tal raciocínio, outras bases teóricas foram de importância para as análises tais como o conceito de precariedade como resultado da vontade política advindo da flexibilização nas últimas décadas características do neoliberalismo conforme propostas por Bourdieu em dois textos da década de 1990 (1998a,b)



Segundo esse autor, a “precariedade está por toda parte” (1998a, p. 120) produzindo mais ou menos os mesmos efeitos, afetando a todos embora de diferentes formas, sobretudo na concorrência pelo e no trabalho “contra a chantagem da demissão” (p. 122), destruindo “todos os valores da solidariedade e da humanidade” (p. 123), aspectos estes tão decantados como necessários no campo educacional entre nós.

Tal precarização advém de estratégias, como a “flexibilidade” (p. 123) decorrente de vontades econômicas e políticas chegando a se considerar que seja apenas “vontade política e não de uma *fatalidade econômica*” (grifo do autor) ligada à mundialização do capital.

Segundo esse mesmo autor a “precariedade se inscreve num *modo de dominação* (grifo do autor) de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração” (BOURDIEU, 1998a, p. 124) manifesta de forma diversa conforme o tipo de atividade.

Ao lado desse conceito, foram adotadas, também do mesmo autor, as reflexões sobre o neoliberalismo, perspectiva que tem um discurso que é diferente dos demais, é um discurso forte eivado de ficção, é omissivo em vários aspectos e instâncias inclusive “no sistema de ensino, que nunca é levado em conta *enquanto tal* (grifo do autor) numa época em que ele tem um papel determinante tanto na produção de bens e dos serviços quanto na produção dos produtores” (BOURDIEU, 1998a, p. 136), embora área tomada e retomada em foco por outros meios e autores da cena social, sobretudo a partir da década de 1990, como se aponta posteriormente. Apresenta, então, outro conceito – o conhecimento engajado – exortando os cientistas ao desenvolvimento de estratégias necessárias para enfrentamento basicamente submetendo a realidade à crítica impiedosa na busca de alternativas (1998b, p. 36 e ss.).



2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa do estudo foi pautada por busca de documentação constituída por mapeamento de algumas pesquisas referidas a situações envolvendo professores e seu desempenho e/ou manifestações sobre seu trabalho. Também se retomou documentação jurídico-formal necessária e suas análises, além de documentação de órgãos nacionais e internacionais. Além das pesquisas que constam com suas vinhetas também foram utilizados estudos de outros autores que reforçam, nas análises, aspectos aqui apontados.

As pesquisas foram lidas e anotadas as vinhetas com os depoimentos dos professores. É sobre tais resultados que incide o próximo item identificando alguns dados com o foco na exposição de traços de políticas e de bibliografia consultada.

3. ASPECTOS DO TRABALHO DOCENTE E RELAÇÕES COM AÇÕES POLÍTICAS

No conjunto dos estudos foram organizados alguns agrupamentos para os dados. Desde logo cabe informar que grande parte dos estudos mantém relações com as políticas que incluem aspectos de avaliação, seus resultados e implicações: 1) progressão continuada e avaliação de alunos; 2) avaliação de professores; 3) resultados de processos educativos. Tais estudos constituem documentos de defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado com um deles transformado em livro, além de documentos oficiais e pesquisas publicadas em outras fontes.

Assim, cabe explicitar a concepção central de tal ênfase nas questões de avaliação posto que perpassa o trabalho dos professores de modo muito central, mas essa centralidade decorre do que, de fato, ocorre nas escolas, nas redes escolares e na vida social como um todo. Trata-se das ações realizadas para atribuir



valores. Assim sendo, os procedimentos, nas situações, são os mais variados, mas não se escapa, ao fim e ao cabo, de atuar com uma escala, que também é sempre variável para atribuir valores que vão de um extremo positivo a um extremo negativo. Muitos dos dados aqui trazidos revelam tais características.

3. 1. PROGRESSÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO DE ALUNOS

Neste conjunto de estudos encontramos contribuições de Guilherme (2007); Yacovenco (2003); Chacorosky, (2007); Brunetti, (2007); Delgado (2004); Dias-da-Silva, (1997, 2002)

O trabalho de Guilherme (2007) é apresentado em primeiro lugar por ser um dos anteriores, pois usa-se, aqui, a publicação, mas as pesquisas da autora foram realizadas nos anos iniciais de 2000. Seus estudos referem-se à implementação de uma proposta de reformulação na organização das escolas na direção de ruptura com os processos de avaliação ao final de cada série nos moldes em que eram realizadas antes da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). Nessa legislação há o artigo 32, parágrafos 1 e 2, sugerindo e estimulando a reorganização da escola no regime de progressão continuada para substituir o regime seriado vigente à época. No estado de São Paulo, entretanto, tal mudança ocorreu antes, convertendo-se em parcial obrigatoriedade na rede pública estadual a partir de 1984 com a criação do Ciclo Básico eliminando a barreira avaliativa entre a 1ª e 2ª séries (SÃO PAULO, 1984). Tratou-se, entre nós, de inovação, um projeto que estava incluído nas políticas do Banco Mundial que o apoiou dentre outros dessa década no Brasil (DE TOMMASI, 1996, p. 200). Posteriormente, a partir da lei de 1996, esse tipo de organização foi generalizado, em 1998, passando a vigorar em dois ciclos: ciclo I – de 1ª a 4ª série – e ciclo II da 5ª a 8ª, ambos com a possibilidade da progressão continuada, sem barreiras internas a cada ciclo.



Tais medidas provocaram inúmeras consequências, atingindo centralmente o trabalho dos professores, sobretudo nas questões curriculares e na avaliação entre outros aspectos. Alguns dados de manifestações de professores permitem identificar as reações nas séries iniciais do ensino fundamental:

“Eles alimentam que reprovação não é sinônimo de aprendizagem, mas a aprovação automática também não é (P5As)” (GUILHERME, 2007, p. 78)

A manifestação de outra professora se refere ao modo de registro:

“(…) ele não tem nota e mandaram aquela ficha, é Ficha descritiva, só que é um problema (...) pra parte funcional não serve. Como é que eu vou olhar o aluno e pôr “C”, vou pôr “B”? (P7AM)” (GUILHERME, 2007, p. 75).

Manifestações de professores de 5^a a 8^a séries também são representativas do impacto no trabalho dos professores:

“ Eles já sacaram como é o esquema... Percebem que tem colega que freqüentou alguns meses e no final acabou indo pra série seguinte, ou que foi mal, não faz nada na sala, e também passa, daí todos descambam...”(grifo da autora) (DIAS DA SILVA, 2002, P. 33)

Tais manifestações decorrentes da implantação do Ciclo Básico e posterior Ciclo I e II com Progressão Continuada, por sua vez, decorrem de discussões anteriores sobre questões relativas ao rendimento escolar do alunado e, conseqüentemente, do rendimento financeiro da rede pública. A evasão e a repetência, características denunciadas como parte desse fracasso, entre nós,



desde a década de 1960, também incomodavam outros países e inúmeras medidas e propostas já veiculavam essas possibilidades de reorganização das escolas com impacto sobre o trabalho dos professores.

O relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na década de 1980, já dava notícias de quanto essas questões de qualidade, a cada momento definida por conceitos diferentes, estavam sendo discutidas desde a década de 1960 conforme também apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) quando se referem a incorporação de “compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta Del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação para a Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID” (p. 28) e início da década de 1970 diante da crise econômica que se anunciava. De qualidade, sim, pois é o que está constantemente no centro das discussões e das tentativas de reforma desde então em vários países do mundo (OCDE, 1989), incluindo o Brasil, bem antes disso conforme mapeamento de informações feita por Guilherme (2007, p.27-28) sobre a implantação de ciclos apresentadas por Almeida Jr na década de 1950. O tema, conforme os dados da autora, esteve em debate na Conferência Regional Latino América sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória em Lima, Perú, no ano de 1956 promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização Dos Estados Americanos (OEA).

Paralelamente a essas medidas e em função de ideias sobre a necessidade de mudança, o país viveu outra interferência político-pedagógica com a introdução do que ficou conhecido como perspectiva construtivista com a difusão da implantação de novos modos de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem.



As manifestações dos professores após a década de 1980 envolvem diferentes modos de se referir a tal perspectiva como se pode ver pelas vinhetas a seguir advindas de pesquisas de diferentes cidades:

“(…) a gente que trabalha numa linha pedagógica, você está seguindo as fases de Piaget, a criança de 5ª série tem o mesmo nível da que está na 4ª e o trabalho que acontece lá na 5ª não tem nada a ver com o trabalho daqui. Eu acho que, não sei, não é possível, legalmente você não tem como fazer, mas acho que o 1º ciclo deveria terminar na 5ª série (...) acho que o grande nó da educação está aí (P2CD)” (GUILHERME, 2007, p.67)

“Ser tradicional é cobrar tudo o que o construtivismo não cobre mais. Porque eu quero assim, eu quero caderno com estética, eu quero parágrafo, eu quero pontuação, e isso eu cobro desde o início, por tudo isso que eu falo que sou mais tradicional, porque eu quero que meus alunos saiam da 1ª série sabendo os 4 tipos de letras e escrevendo, eu sou uma professora meio...sabe...meio linha dura, inclusive tem pai que fala: se é...9ª professora ri), eu sou mesmo, sou meio espinhada, eu quero que meus alunos tenham base pra que dê sequência, porque eu acho assim, ele aprendendo a usar o caderno desde o início, a dar parágrafo, a dar continuidade numa frase, a gente vai ampliando essa frase e essa frase se transforma em texto (PII-entrevista individual)” (YACOVENCO, 2003, p. 74)

“Se o aluno não entende aquilo que você está passando, isso é um erro, se ele sabe aquilo que ele quer escrever mas não está conseguindo escrever aquela dificuldade...Se o aluno mostrar pra mim um palavra, por exemplo, ‘atchim’, em vez dele escrever com CH ele escrever com X, eu considero isso um erro ortográfico. É mostrar pro aluno onde ele errou e fazer com que ele corrija o erro



dele. Tudo que eu pego deles eu vou corrigir, eu não escrevo em cima da palavra, eu risco e pergunto pra ele: como você acha que escreve essa palavra? (PIV- entrevista individual)” (grifo da autora) (YACOVENCO, 2003, p. 82)

São manifestações que demonstram, na primeira vinheta, atendimento ao que a orientação político-pedagógica impõe, embora tenha seu comentário que não é de simples aceitação. Já na segunda, a da professora PII, identifica-se nítida reação de enfrentamento assumindo posição de resistência à orientação, demonstrando a segurança do domínio de seu trabalho porque sabe dos resultados que obtém desse modo relatado. Assim, também, a professora PIV demonstra, nitidamente, a resistência quanto às interpretações sobre o uso do construtivismo que foi disseminada ao longo do tempo sobretudo sobre as questões de correção dos trabalhos dos alunos.

A década de 1990 foi pródiga, no estado de São Paulo, quanto a propostas políticas para a educação. Além das alterações já citadas houve também grande mudança quando a Secretaria da Educação implantou a medida “Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente” (SÃO PAULO, 1995) que só reforçou a distância existente entre os ciclos e não quebra com a tentativa de unificação em oito anos proposta pela Lei 5692/1971.

3.2. AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS POLÍTICAS

Neste segundo bloco estão avaliações e comentários feitos por professores em diferentes pesquisas conforme as informações anteriores, muitas delas acompanhando os relatos dos fatos já relatados.



Há algumas situações que ainda se referem à implantação dos ciclos e da progressão continuada e outras em relação a outras políticas que ocorreram na sequência dos fatos.

“(…) mas há casos que deveria dar uma liberdade, porque nós não temos liberdade de reprovar. Temos, gente? Não temos, nós somos pressionadas, então deveria dar uma liberdade para o professor entendeu (P8MD)” (GUILHERME, 2007 p. 67)

“Nós ficamos aqui igual ao Dom Quixote, brigando com o negócio lá, como é que chama?” (P1DC)

“Com o moinho” (P6ˆCD) (GUILHERME, 2007 p. 70)

“Agora eles estão na 4ª falsa” (P2SM)

“É, 3ª falsa, não tem nada real” (P1SM)

“Na realidade eles estão terminando a 1ª série” (P4SM) (GUILHERME, 2007 p.71)

“ A escola deveria desenvolver mecanismos para avaliar o trabalho dos professores e dos alunos, não como medida de vigilância e punição, mas como meio para facilitar a reflexão e a discussão sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 154)

Verifica-se, nessas vinhetas, a condição de trabalho a que são constantemente submetidos os professores sem o devido respaldo que eles próprios reivindicam para a efetivação das mudanças e acompanhados por um processo de controle. Além disso, há nítidas manifestações de não aceitação sobre o modo



como as alterações na organização das escolas se efetuam até mesmo nas concepções alteradas que vão ocorrendo no dia a dia.

Percebe-se nítida deterioração das condições de trabalho com o conhecimento, nas escolas, reconhecido pelas professoras e a dificuldade de compreensão do que está ocorrendo, mas, ao mesmo tempo, a sua condição de enfrentamento “com o moinho”. É bastante claro o processo de precarização (BOURDIEU, 1998a) decorrente das medidas e o inconformismo das mesmas em relação ao que estava ocorrendo.

Tais situações podem ser acompanhadas de outras medidas para todo o país na continuidade dos ciclos, como a alteração das idades para início da escola fundamental, que passou a ser aos 6 anos (BRASIL, 2005) verificada nas decorrências da pesquisa relatada em excertos a seguir:

“De modo geral, em relação à proposta, acho que ela é válida, que daria certo sim, mas para isso, precisa ser muito trabalhada com os professores, o que não ocorreu. O problema é que tudo vem de cima para baixo, nada é trabalhado antes com os professores. Então, sem nenhuma orientação fica difícil! No nosso caso, por exemplo, nós já tínhamos alguma experiência com a faixa etária e a gente tem uma maneira diferente de trabalhar com essas crianças, de tratar, respeitando as necessidades delas” (BRUNETTI, 2007, p. 114)

“Alguns alunos têm dificuldade para aprender as letras, entender que elas têm um nome e um som. Por isso, a gente propõe algumas atividades ainda tradicionais, pois até mesmo as crianças com uma deficiência conseguem se alfabetizar com métodos assim. A gente fica aflita e vai mesclando um pouco de tudo, mas o que interessa é conseguir atender esses alunos! (profa. A)” (BRUNETTI, 2007, p. 134)



“O que favoreceu muito o nosso trabalho foram as nossas experiências na educação infantil, pois como lá nós trabalhávamos de forma lúdica, temos essa facilidade de organizar o trabalho com atividades que envolvem o brincar, o cantar, o representar com as crianças” (professora A)” (BRUNETTI, 2007,p. 137)

Dentre as avaliações feitas pelos professores são apontadas as consequências dessas medidas:

“O que acontece é que o professor precisa correr atrás sozinho porque as determinações vem de cima para baixo sem considerar as dificuldades que estão presentes na realidade do trabalho da gente. E aí, o que acontece é que o professor precisa se organizar para isso (Prof. C)” (BRUNETTI, 2007, p. 135)

“Porque era todo dia, você sabia que tinha que estudar, que ia ter prova, que você ia passar por uma avaliação, ia ter nota, ia ter o boletim. Agora o boletim é falso, não é, bem? Porque essas notas aí “A”, “B”, “C” é tudo falso! (P8PH)”(GUILHERME, 2007, p.69).

Dentre as consequências estão as “outras” medidas genéricas para a rede reparar os problemas, tais como a recuperação e o reforço cuja manifestação também aponta problemas:

“Já vimos que o período oposto não funcionou (reforço). Atividades com outra professora...também foi uma negação (...) (PISM)” (GUILHERME, 2007 p. 71)

“Sim, todo bimestre tem recuperação, apesar da 8ª série ser uma série onde o aluno só é retido por faltas” (CHACOROSKY, 2007, p. 77)

Mas também são geradas alternativas na micro-política como



foram os remanejamentos internos nas escolas mudando os alunos de uma turma para outra na constante busca da homogeneidade, apesar do também constante combate a essa ideia:

“Não teve o caso do fulano que precisou mudar de sala porque não tinha jeito...? (P6AM)” (GUILHERME, 2007, p.76)

3.3. RESULTADOS DE PROCESSOS AVALIATIVOS

Dentre os dados obtidos nessas pesquisas estão alguns que permitem termos algumas manifestações sobre os resultados desses processos vistos anteriormente. Em alguns casos são constatações, quase um desabafo, em outros são expectativas diante da situação vigente:

“Uma 2ª que você não pode passar conteúdo de 2ª, vai para a 3ª, daí você dá mais ou menos o conteúdo da 2ª, mais ou menos o conteúdo da 3ª, é tudo mais ou menos. Quer dizer, nós estamos criando tudo no mínimo. É aquela história: você dá o mínimo! Nós estamos criando uma GERAÇÃO MÍNIMA! (P11AC)” (GUILHERME, 2007, p. 66).

Em outra pesquisa, sobre alunos finalizando o Ciclo II, encontra-se a seguinte afirmação sobre os alunos que chegam ao 5º ano (atual 6º ano):

“10% chega sabendo ler e escrever (CHACOROSKY, 2007, p. 59)

A mesma pesquisa afirma sobre o fracasso escolar no período anterior aos ciclos e progressão continuada:

“Fracasso era o aluno chegar na 5ª série sem saber ler e escrever” (CHACOROSKY, 2007, p. 61)



A expectativa sobre os alunos, hoje, no ciclo II è:

“que saiba pelo menos ler e escrever”-(CHACOROSKY, 2007l,p.57)

Mas, e como se manifestam os alunos que passaram por esse processo? Três depoimentos de uma pesquisa sobre alunos que saíram do 9º ano sem saber ler e escrever são bem ilustrativos:

“ F recordou-se de ter acompanhado, satisfatoriamente, os estudos por um período bem curto de sua trajetória escolar. Contou como foi ficando para trás logo no segundo ano de escolarização. *“Até acho que a 2ª série”*. Sobre esse período de sua vida escolar , “[lembrou-se] *pouca coisa, num lembro muito, não*” (grifos da autora) (ANDRADE, p. 138)

“G [...] já na 4ª série, afirmou que, desde o início, não ia bem nos estudos: *“Já entrei com dificuldade”*. Afirmou que sua dificuldade não foi sendo trabalhada ao longo do tempo, mas que gostaria. Não se recorda de nenhuma ação que tenha sido desenvolvida para sanar suas dificuldades: *“Eu num conseguia, num ajudava. Eu num acompanhava”* (grifos da autora)(ANDRADE, p. 139)

“ Acerca das falhas da escola, T tem uma posição muito clara:” *Ter me passado de série sem eu saber ler e escrever*”. Para T, havia formas de a escola evitar suas dificuldades que se estendem até hoje: *“Deveria ter feito eu voltar todas as séries de volta, já que eu não sabia ler nem escrever”*. E continuou:” *Ficar até a 8ª série sem saber ler e escrever...a escola foi errada*” (grifos da autora) (ANDRADE, p. 143)

Mas, a escola, acima referida, também se manifestou sobre o que contribui para construir essa permanência desqualificada por



meio da coordenação, vice-direção e direção. Uma síntese permite ver as manifestações da equipe dirigente: deficiência, distúrbio, falta de preocupação da família em descobrir esse distúrbio e dificuldade de envolver a família nesse processo; profissionais despreparados para lidar com a inclusão, despreparo da escola após a democratização, número de alunos e Banco Mundial que vê a escola como linha de produção; professores não estudaram para compreender a proposta da progressão continuada, aluno se exclui quando chega ao fundamental II quando está com a aprendizagem defasada; apropriação neoliberal da progressão continuada, problemas que a Psicologia não consegue resolver na escola.(ANDRADE, p. 169)

Uma das conclusões das pesquisas diz respeito a: “ as escolas, os professores e os alunos não estão melhores do que estavam antes da implantação dos ciclos, embora tivesse sido essa a intenção” (CHACOROSKY, p. 102). Também se reafirmou, em outra pesquisa, a ideia de que “foi possível observar a permanência da lógica seriada, em consonância com a avaliação de caráter classificatório e os limites e possibilidades existentes para a implantação efetiva da progressão continuada e dos ciclos, a partir de análises sobre o confronto existente entre o cotidiano escolar com o discurso oficial” (DELGADO, 2004, resumo).

Esse conjunto de dados, embora reduzido, é representativo das inúmeras influências das décadas anteriores. Cabe, neste momento, enunciar de modo resumido tais influências.

Retomo, neste momento, os pontos marcantes dessa trajetória desde a década de 1960 e os acordos entre o MEC e a USAID, quando, em 1967 e até 1976, houve a adoção da perspectiva “economicista” segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)(grifo das autoras) apontando o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, momentos em que passa a vigorar a concepção de capital humano que norteou toda a



legislação educacional considerando o principal investimento na educação brasileira em todos os níveis, retomado com força, posteriormente, na década de 1990.

Nos anos de 1970 têm início os financiamentos para a educação básica privilegiando os estados do nordeste (FONSECA, 1996) que, desde então, passaram a ser uma espécie de laboratório para as influências de entidades não públicas, sejam os órgãos financiadores como o Banco Mundial (SHIROMA, MORAES e, EVANGELISTA, 2011) sejam, mais recentemente, as entidades privadas prestadoras de serviço tais como ONGs.

Na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação Para todos definiu sete necessidades básicas de aprendizagem sintetizadas por Torres (*apud* SHIROMA, MORAES e, EVANGELISTA, 2011, p. 49-50) focalizando, no que tange a este trabalho, destaque às questões de aprendizagem e utilização de sistemas de avaliação.

Desde essa vigência, acrescenta-se o documento da CEPAL de 1990 recomendando – destaque aqui feito – para habilidades requeridas para o sistema produtivo e, em 1992, novo documento para a América Latina e Caribe. A escola é apontada como centro da moderna cidadania e competitividade para que a população adquirisse os *códigos da modernidade* com as bases do currículo centradas nas operações aritméticas, leitura e compreensão/comunicação por textos escritos, condições de observação e descrição, trabalho em equipe, características que depois vamos ver presentes nos testes de avaliação internacional. Dava-se ênfase aos resultados de aprendizagem para o desempenho no mercado de trabalho e na cidadania, constituindo padrão de medidas para avaliar currículo e eficiência de metodologias. Grandes alterações foram previstas nas funções administrativas



incidindo fortemente nas mudanças para atuação de avaliação desembocando nos aspectos já citados, por professores, nas vinhetas sobre controles.

Na mesma década, na continuidade das influências internacionais, encontra-se o trabalho feito pela UNESCO que resultou no relatório Delors com revisões de políticas indicando as tensões mundiais a serem resolvidas no século XXI. Dentre os vários indicadores de atuação destacam-se, aqui, os que se referem mais diretamente aos internos às escolas: “quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 56) certamente na formação para a flexibilidade ligada à precariedade que grassa no campo do trabalho para o qual se prepara os estudantes, direcionando as habilidades a serem desenvolvidas por três atores dentre os quais destaque os professores e a direção das escolas. Para a execução de seu trabalho são várias as recomendações o que certamente implica outra formação em continuidade para formação de nova mentalidade incluindo a capacidade para a pesquisa. Mas, o que de fato é necessário destacar, aqui, é a recomendação de que o professor exerça outra profissão além da sua, nos períodos de licença, em trabalhos de equipe e permutas entre escolas para favorecer e ampliar a visão de realidade e mobilidade empregatícia. Tais idéias certamente vão ao arremedo de tudo o que vem sendo defendido há décadas para a melhoria na formação e atuação dos professores, sobretudo ao necessário reforço acadêmico e não ao prático de outras funções externas à escola.

Em 1995, o Banco Mundial publicou o documento “Prioridades y estrategias para la educación” dentre as quais destaque a recomendação aos resultados e sistema de avaliação de aprendizagem – também já constava das recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos – e que, desde



então, cada vez mais passou a ter centralidade na vida escolar e interferência sobre o trabalho dos professores. A partir desses documentos, movimentação variada no país, em diversas instâncias, delinearão aspectos relativos para a área, dentre os quais destaque-se os relativos à avaliação de diferentes formas e em instâncias diversas.

A nova legislação de 1996 foi apenas uma dentre as muitas ações decorrentes, mas destaco, aqui, as decorrências relativas à avaliação: Prova Brasil, “Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão)” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 76). Como decorrência cria-se, no estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), em 1996, que trouxe várias decorrências para o trabalho dos professores, como já era de se esperar.

Merecem destaque, também, as alterações curriculares que foram propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para toda a educação básica regulamentando os currículos de todas as escolas a partir de 1998 na busca da homogeneização de formação.

Foi também, nessa década, que a Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA) destinado a avaliar estudantes de 15 anos de vários países para determinar o grau de competência em matemática, leitura e ciências, o que não é mera coincidência com o que já foi apontado anteriormente. O Brasil passou a ser parceiro constante da OCDE para esta atividade em 2003. Não vem ao caso, agora, abordar as questões envolvidas nessas provas, porém é mais uma instância avaliativa sobre os resultados da nossa escola e das pressões exercidas



sobre os professores, sobretudo neste século XXI, que continuam com todas as políticas anteriores em vigência, às quais vêm sendo acrescidas outras, pois, na continuidade dos ciclos e dos problemas que se acumularam, cria-se uma nova proposta de ciclos, qual seja, a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) um ciclo de alfabetização para ser percorrido dos 6 aos 8 anos, preconizando que todas as crianças devem estar alfabetizadas no final dessa etapa (BRASIL, 2012) .

CONCLUSÃO

Algumas considerações finais após as informações sintéticas do texto e a conclusão.

É possível ver, pelo mapeamento, a constância do discurso sobre a avaliação desde o início da onda reformista na década de 1960 e a quantidade de recomendações relativas às necessidades de seu uso para o sucesso da empreitada educativa dos países envolvidos em tantas associações e reuniões decisórias em vários níveis do nacional ao internacional passando pelo latino-americano. Trata-se, efetivamente, de um amálgama de políticas que se sucedem em camadas, resultando em um repositório, pois desde as primeiras que se implantaram há muito, ainda, em vigência.

Os documentos citados, embora de modo rápido, permitem verificar a tentativa da sedução de que tudo é fácil, um discurso forte, sugestivo, quase ficcional para o convencimento da relevância que o trabalho do professor tem, para que tudo que ali está, aconteça. Entretanto, essa submissão esperada não acontece na realidade, pois verificou-se a condição de reação, de enfrentamento que ocorre na realidade, apesar de todas as formas de controle implantados ao longo de três décadas.

A precariedade, um dos modos de dominação nas esferas educacionais públicas, advém exatamente da constante



mudança, da insegurança do “até quando vai durar tal medida?”
“Quando virá a próxima?”

A análise da realidade nos permite apontar que o conjunto das resistências para o enfrentamento de tais proposições de reformas, que não são de curta duração, passa pela atenção ao que vem das realidades, apesar das conjunturas opressivas, pois é necessário auxílio para que essa energia de resistência adquira outras condições para alterar o quadro de dificuldades que permanecem, para superar situações como as relatadas em relação aos estudantes e seus professores. Passam pelas questões da avaliação, sim, mas não essa que querem nos impingir de modo constante e, sim, no sentido de verificarmos as nossas necessidades e lutarmos por sua superação.

Assim, parece ser necessário acionar essa condição de resistência, para atentar ao princípio da crítica constante e necessária que também está presente nas manifestações dos professores. ●

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. C. **A escola de portas abertas e olhos fechados:** situações de permanência desqualificada. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BOURDIEU, P. **Contrafogos-** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. **Contrafogos 2.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos 6, 30, 32, 87 da Lei 9394 de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.** Brasília, 2005.



BRASIL. 2012. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos da aprendizagem: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)** do ensino fundamental. Secretaria da Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral- DICEI; Coordenação Geral do Ensino fundamental- Coef. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 9394/1996.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Brasília, 1996.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental:** um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara.Dissertação (Araraquara) Universidade Estadual Paulista, 2007.

DELGADO, P. A. **Um estudo sobre práticas avaliativas no regime de progressão continuada:** limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

DE TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em implantação. . In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUCSP; Ação Educativa, p.195-228.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito-** as 5as séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

_____ A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. F.(Org.) **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 21-46.



FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, p. 229-251.

GUILHERME, C. C. F. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

MARX, K. O método da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Historia**. São Paulo: Ática, 1989, p. 409-417. Organizado por Florestan Fernandes.

O.C.D.E. **As escolas e a qualidade**. Porto: Edições ASA, 1992.

OLIVEIRA, T. F. M. **Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Mudar para melhorar**: uma escola para a criança outra para o adolescente. São Paulo, novembro de 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. ; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

YACOVENCO, M. A. S. **As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras no 1º ano escolar**. Dissertação (Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.



AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS, EM GERAL, É UMA FACE CONSIDERADA difícil do trabalho docente por todos os professores, não importa o nível em que atuem: podem estar no nível básico – desde a educação infantil até o ensino médio – ou no nível superior – cursos de graduação e pós-graduação.

Realmente, quando analisamos a amplitude do que a avaliação abrange nas escolas e nos cursos, são muitos os aspectos e os momentos em que precisamos nos deter para enfrentar a avaliação; avaliam-se alunos, professores, equipes técnicas, currículos, disciplinas e programas, escolas, regiões, estados, países. São aspectos diferentes e dimensões também diversas, pois em cada uma dessas possibilidades há especificidades a serem cuidadas. Entretanto, há certa concordância mundial de que acompanhar os percursos cotidianos e avaliar os alunos, de qualquer nível de ensino, é uma das esferas mais fundamentais nas instituições escolares, pois permitem obter informações sobre a base na qual está assentado todo o restante do trabalho educativo. Ao mesmo tempo, ao avaliar acompanhando o alunado, necessariamente serão tocados muitos outros pontos que impedem, limitam ou ajudam os alunos e os professores no trabalho diário deles.

Essa é uma área pedagógica que apresenta produção grande vinda de teóricos e pesquisadores, alguns deles citados ao longo do texto, e também orientações oficiais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais- Introdução e demais volumes (BRASIL, 1997) e outros textos mais recentes já voltados para o ensino de 9 anos (FERNANDES e FREITAS, 2008). No entanto



persistem questões oriundas da realidade vivenciada pelos professores algumas delas abordadas nesta oportunidade.

Assim, é por esse eixo que este texto vai caminhar, ou seja, focalizando aspectos e questões com que os professores se defrontam na avaliação de alunos, considerando a realidade vivida em escolas e como enfrentar dificuldades e distorções quanto a essa face de nosso trabalho. Para tanto foram selecionados três blocos de questões e considerações que, de algum modo, incomodam muito os professores, ou prejudicam os alunos, seja porque não sabem ou têm dificuldades (o que é muito comum, pois a maioria não aprendeu, de fato, a fazer avaliação), seja porque precisam de alguns esclarecimentos apesar de já saber algo, mas estão inseguros diante das constantes mudanças que vêm ocorrendo (sobretudo em decorrência das ações políticas educacionais), seja porque não detectam consequências do que fazem, ou deixam de fazer, no que se refere à avaliação dos alunos.

SOBRE O QUE MUITOS PROFESSORES NÃO SABEM OU TÊM DIFICULDADES

Alguns resultados de pesquisas e também os contatos com professores nas situações de educação continuada ou nos cursos de formação inicial, apontam várias questões e comentários surgem demonstrando o desconhecimento de professores quanto a vários aspectos relacionados à avaliação e, por isso, têm dificuldades diárias na execução da sua função.

Às vezes são questões bem diretas como essas: *“como eu posso saber se, de fato, o aluno aprendeu?”*, *“ Às vezes se fala em avaliação, em rendimento ou classificação de alunos. Qual é mesmo a diferença entre essas palavras, ou são só termos diferentes para a mesma coisa?”* *“Quando eu dou uma prova,*



o que eu estou fazendo?” Esses tipos de questões são bem mais comuns do que se imagina e elas são muito centrais na compreensão de toda a problemática que envolve essa face do trabalho dos professores, um desconhecimento muitas vezes impeditivo do uso da avaliação no dia a dia.

Talvez o melhor caminho seja iniciarmos por considerações sobre a primeira questão porque ela é muito central considerando que a educação, em geral, e a escolar em particular, tem a aprendizagem e o ensino como seus focos centrais. E se não temos clareza sobre o que se relaciona com a idéia de saber se o aluno aprendeu, ou como identificar se o aluno aprendeu, significa que um dos dois pés do que a escola faz está falho e identificamos um entrave enorme para que ela cumpra sua função.

Existem vários equívocos sobre o conteúdo básico dessa questão, mas, o mais central é pensar se há possibilidade, de fato, para identificar se o(s) aluno(s) aprende(m) considerando o curto tempo em que ele(s) passa(m) sob os cuidados de muitos professores. A aprendizagem é algo interno, e o que podemos ter certeza é a verificação do desempenho do(s) aluno(s) em determinada tarefa indicando com isso que ele adquiriu, ou não, um saber que se busca identificar. Assim, nas situações chamadas de ensino e aprendizagem, o que de fato fazemos é tentar identificar o aumento, ou não, de saberes adquiridos pelo(s) aluno(s) numa determinada direção que tentamos, pois aprender pode ser um processo bem mais longo para cada um de nós e muitas vezes não identificado no bimestre, no semestre, no ano ou até mesmo nem durante o período de escolaridade. Por que isso ocorre? Talvez possamos dizer que, de fato, se aprendeu quando se atua de certo modo esperado independentemente de haver algum tipo de controle da parte de quem está no comando da situação, o professor no nosso caso.



Assim, quando a professora dá uma ordem aos alunos do 1º ano “*Façam os numerais de 1 a 10 no caderno*” ela irá constatar, depois de algum tempo, se os alunos adquiriram esse saber: quais são os numerais, a sequência deles e a condição da escrita que os alunos demonstram. Em suma: ela irá constatar o desempenho deles quanto a esses aspectos nos assuntos iniciais da Matemática. Do mesmo modo, o professor de Ciências que exija de seus alunos das séries finais do ensino fundamental, a descrição de um experimento realizado em sala de aula terá, sem dúvida, diversos saberes a serem constatados tais como se o aluno sabe o que é uma descrição, quais são os termos específicos do assunto abordado, quanto tempo durou o experimento, qual foi o equipamento utilizado, quem conduziu o experimento, o que se desejava com sua realização, o resultado obtido, entre muitos outros aspectos envolvidos no assunto em questão. O professor, neste caso, poderá aquilatar, ou identificar o desempenho do alunado em cada um desses itens que compõem a tarefa, bem mais complexa do que a do alunado do 1º ano ao escrever os numerais de 1 a 10. Verifica-se, por esses dois exemplos, que os professores estão constantemente identificando, ou podendo identificar, saberes dominados por seus alunos, saberes que eles demonstram no desempenho exigido deles com as tarefas. Mas é muito difícil, nessas circunstâncias, dizer se, de fato, o aluno aprendeu.

É a partir dessa identificação constante que professores costumam dizer: “*(tais) e (tais) alunos estão rendendo bem*” ou “*fulano não está rendendo nada!*”. São expressões usadas para enunciar o fato de que os que estão “rendendo” estão apresentando desempenhos sempre melhores quando comparados com os anteriores.

Nessa direção, então, já é possível passarmos para segunda questão que sempre inquieta os professores, qual seja, as semelhanças e diferenças entre avaliação, rendimento



e classificação dos alunos. Começando com o termo rendimento podemos pensar nesse jeito de falar mencionado no parágrafo anterior. Entre os significados dessa palavra estão dois que se referem ao que normalmente se emprega para a nossa discussão: a) eficiência no desempenho de alguma função ou tarefa e b) aproveitamento de força ou energia despendida por algum mecanismo.

Nas escolas, a palavra rendimento sempre vem associada – rendimento escolar – que pode significar ambas as definições dependendo de quem a usa e qual a intenção do uso. Quando o âmbito do uso é o da sala de aula significa que os alunos estão sendo eficientes no desempenho da tarefa dada a eles. No exemplo anterior – dos numerais de 1 a 10 – se os alunos souberem cumprir a tarefa, o professor pode dizer que os alunos foram eficientes, tiveram rendimento de acordo com o esperado, ou não, que houve falha em algum aspecto: não escreveram algum número, colocaram em outra ordem ou não conseguiram identificar toda a sequência, por exemplo. Neste último caso, os alunos não demonstraram desempenho totalmente eficiente. Isso também pode ser pensado de acordo com o segundo significado, ou seja, se o aluno teve desempenho esperado e a professora considerou correta a resposta, é uma situação que pode ser interpretada como tendo ocorrido rendimento total, pois a energia, o esforço do aluno e da professora diante dos saberes têm uma demonstração de aproveitamento total ou, então, na segunda situação (não acertou tudo) o rendimento não foi total, o aluno acertou parcialmente, significando ausência de aproveitamento integral da energia despendida antes e durante a realização da tarefa. Até este ponto o que estamos fazendo é apenas verificar a condição de desempenho do alunado.



O QUE ISSO TEM, ENTÃO, A VER COM AVALIAÇÃO?

Aqui temos uma outra passagem que é a de atribuir um valor. Avaliar significa, sempre, atribuir um valor a alguma coisa: pode ser uma nota (8, 2), uma palavra que qualifica (bom, mau) ou um juízo (certo, errado, gosto, não gosto). Nos exemplos com que estamos trabalhando neste texto, temos uma passagem para fazer se quisermos avaliar o desempenho verificado junto aos alunos. Há que atribuir um valor. Se adotarmos uma escala de notas, os alunos que desempenharam perfeitamente a tarefa dentro do esperado, receberão a nota máxima, qual seja, a nota 10 se a escala terminar aí. Isso significa que o desempenho dele vale muito, vale o máximo na escala. Quando os alunos deixam de acertar parte do que se espera, eles recebem do professor um acerto parcial na correção e, portanto, a essa tarefa será atribuído um valor menor segundo o critério estabelecido pela professora. Vejam: aqui é fundamental essa palavra - critério. Ela é fundamental porque uma imensa parte do trabalho que os professores têm, hoje em dia, é na verificação de tarefas nas quais os alunos não acertam tudo e, por isso, têm dificuldade de atribuir valores. Para tanto os professores precisam definir, para si próprios e para os alunos, quanto vale cada pedaço acertado da tarefa. No exemplo do ensino de Ciências, o professor, ao verificar o desempenho dos alunos, precisa ter clareza de como vai considerar a tarefa completa e como vai atribuir pontos a cada item apresentado pelos alunos na sua descrição do experimento. Se os professores não usam nota em escala com o menor e o maior valor, mas usam uma escala de adjetivos que qualificam o desempenho da tarefa o procedimento é o mesmo: usa-se do mau, errado ou insuficiente até o ótimo, totalmente adequado, correto ou plenamente suficiente. Aí estará feita a avaliação,



ou seja, foram atribuídos valores às tarefas realizadas que demonstraram as condições de desempenho do alunado.

Evidentemente já se percebeu que nessa passagem invariavelmente se estabelece uma classificação das tarefas, uma hierarquia entre elas, pois ao atribuir um valor se estabelece quais as tarefas mais completas e as menos completas no conjunto das tarefas dos alunos. Mas o importante, aqui, é considerar que o valor é da tarefa e não do aluno que a realizou. Voltaremos a isso depois.

Assim, neste item pode-se chegar à ideia de que verificação de rendimento, avaliação e classificação são coisas diferentes, são facetas interligadas do trabalho dos professores no que se refere à relação com o desempenho apresentado pelos alunos como decorrência dos saberes que o professor transmitiu, explicou e das tarefas que os alunos cumpriram, seja na escola, seja em casa. A partir de tudo isso outros aspectos serão apontados posteriormente, no terceiro grupo de questões.

SOBRE AS DÚVIDAS E AS INSEGURANÇAS

Ao longo das últimas décadas, muitas mudanças ocorreram na esfera da avaliação e da verificação do rendimento sobretudo devido a resultados de pesquisas que demonstravam as classificações obtidas pelos alunos nas escolas, principalmente nos finais de ano, aprovando-os ou retendo-os pelo menos mais um ano na mesma série. Essas situações geradas nas salas de aula levaram a caracterizar os fenômenos de fracasso e sucesso escolar em todos os países do mundo, sobretudo após serem ampliadas as oportunidades de escolarização para a população que antes não frequentava a escola. Verificou-se que os investimentos feitos nessa ampliação apresentavam problemas. Passou-se a utilizar o conceito de rendimento anteriormente apontado de eficiência



das redes de ensino (a partir dos resultados de sala de aula) e apontado o mau uso das forças (econômicas) despendidas com as escolas, mas notadamente a idéia de que os professores são os responsáveis pelo processo de não ensinar e do mau desempenho dos alunos.

Os procedimentos de verificação de desempenho, rendimento e avaliação, então, foram colocados no centro da discussão. Algumas consequências surgiram desde então. Destaco aqui duas delas pela frequência com que elas aparecem e, portanto, por serem as que mais causam dúvidas e inseguranças para os professores cumprirem suas funções. Elas são fortes notadamente em decorrência de um ideário que passou a incidir pesadamente sobre as escolas e os professores. Trata-se de um movimento que teve início em outros países por volta dos anos de 1970, mas que, no Brasil, surgiu devagar no final da década de 1970, na década de 1980 com a institucionalização do sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), e mais firme e oficialmente, na década de 1990 com implantação de vários sistemas regionais no país. É um movimento que passa a constar das ações políticas na área educacional atribuindo ao pessoal das escolas a responsabilização e a necessidade de prestar contas dos resultados do processo educativo na relação direta com os gastos envolvidos. Ao mesmo tempo, os parâmetros para verificação foram alterados, pois os estudos na área pedagógica e as ações normativas políticas passaram a substituir as notas – tradicionalmente utilizadas em todos os países – por conceitos e menções.. Desde essa época o padrão quantitativo passou a ser gradativamente substituído pela instituição de um padrão qualitativo. Em parte, isso se devia ao mau uso do padrão quantitativo, pois não se usavam os critérios adequados para a verificação, incidindo sobre os alunos, às vezes reprovados por pequena margem de pontos decimais nas notas. Tais medidas, juntas, trouxeram várias consequências para a vida



das escolas e particularmente para as questões de avaliação a serem enfrentadas pelos professores.

As dúvidas existentes, portanto, são de duas naturezas: “*usa-se nota, conceito ou menção?*” É uma dúvida referida à natureza do indicador -quantitativo ou qualitativo - a ser utilizado para avaliar o rendimento identificado. Já a segunda dúvida é metodológica e decorre da dúvida quanto aos procedimentos a serem utilizados para tanto, pois, com todo esse movimento citado, passou-se a discutir a inadequação de uso só de provas para aferir o domínio dos saberes dos alunos, para que as escolas passassem a instituir outros meios nessa aferição de desempenho. Como decorrência também houve equívocos interpretativos, pois as provas foram praticamente abolidas, em alguns lugares, para serem substituídas por trabalhos, testes e observações de comportamentos, outras formas a compor esse conjunto de ações que constituem a avaliação.

Com relação à primeira questão há sempre a possibilidade do uso dos dois padrões. A adesão ao padrão qualitativo é difícil de ser implementada em decorrência da tradição em que todos fomos formados. O que os professores sabem, efetivamente, é “dar” a nota. E o problema todo, como já apontado, não está no uso da nota em si, mas os passos que os professores dão, em sala de aula, ou fora dela, para atribuir as notas às tarefas realizadas pelos alunos, pois sejam as notas, sejam os conceitos ou menções, há que se ter a correspondente descrição operacional sobre a tarefa de modo a que a verificação do desempenho possa ser fidedigna da condição que os alunos demonstram, ou seja, impõe-se o uso de uma escala descritiva abrangendo toda a tarefa de modo a que se possa considerar o ponto de domínio dos saberes de cada aluno em particular e da turma como um todo.

Atuar desse modo exige do professor pleno domínio de cada tarefa, quais são as implicações de desempenho do que



está pedindo aos alunos. Retornando aos exemplos dados anteriormente, pode-se dizer que, se os alunos preencheram todos os requisitos presentes na tarefa dos numerais, tanto faz utilizar a escala de notas e dar 10 (dez) aos alunos, como utilizar um conceito de excelente ou atribuir a menção A, por exemplo. E esses modos de identificação e avaliação de desempenho podem ser convertidos de um para outro padrão, ou seja, do quantitativo para o qualitativo e vice-versa. Entretanto, o fundamental, em qualquer dos casos, é o quadro descritivo para evitar os julgamentos apressados ou inadequados evitando-se, com isso, as dúvidas e as incertezas que nos assolam nessas horas.

É importante destacar, então, que existe aqui a presença bem delineada da relação entre o movimento de responsabilização, da prestação de contas anteriormente citada e a vida interna de cada classe, pois são esses os modos de aferir das iniciativas políticas de avaliação externa internacionais, nacionais e regionais. Ou seja, sempre há um conjunto descritivo a ser considerado para as tarefas e pontos a serem atribuídos a cada prova medindo o desempenho do alunado o que leva as agências avaliadoras a emitir os juízos de rendimento e estabelecer relações com o aproveitamento dos recursos financeiros investidos. A diferença está em que, ao fazer a avaliação das tarefas, as agências externas verificam o desempenho de modo global em cada tarefa sem as análises parciais que os professores podem fazer para detectar onde está havendo dificuldades dos alunos, e mais, os professores não vêem o que seus alunos fazem nas provas pois elas não ficam disponíveis. Tal situação não significa que temos que atuar nos moldes de tais provas, nem de treinar os alunos para resolver as tarefas que são pedidas, mas significa que precisamos ser mais competentes para aferir o desempenho dos nossos alunos não fazendo julgamentos subjetivos e saber



como usar essas informações em nosso benefício e dos alunos e não apenas para prestar contas a quem nos imputa toda a responsabilidade independente das condições de trabalho que temos.

Essas considerações nos levam à segunda questão para analisarmos as facetas do uso de procedimentos únicos ou múltiplos e a natureza de tais meios. Nós, professores, sempre estamos diante de uma necessidade de nosso trabalho que é a de encontrar atividades e materiais para ocupar o tempo das crianças, adolescentes e jovens, principalmente depois de acessos a novos saberes, novas noções. Os alunos precisam realizar exercícios e atividades adequadas a cada matéria do currículo, cada uma com suas particularidades. E, para além das provas ou outras atividades mais amplas que possamos utilizar para identificar o desempenho dos alunos, nos finais de mês ou bimestre, podemos e devemos utilizar essas tarefas cotidianas como meios de acompanhar o domínio gradativo do alunado em cada porção de noções que lhes ensinamos. Só nessa perspectiva já temos muitas ajudas acumuladas para esse conjunto avaliativo. No entanto, na maioria dos dias, tais atividades são desperdiçadas nessa perspectiva por dois motivos, pelo menos: não são corrigidas adequadamente (então os alunos ficam só na exercitação sem saber a que vem tais atividades de ocupar o tempo) e, como consequência, não são feitos registros do desempenho deles ocasionando perdas de informação preciosa. Perde-se a oportunidade, por exemplo, de fazer correções coletivas, momentos em que podem ser re-ensinadas as noções, em que os alunos podem atentar para detalhes antes não percebidos.

Além disso, disseminou-se a idéia do uso, nos meios educacionais, de outros procedimentos supostamente diversificados para “avaliar” o alunado. São recortes e colagens,



trabalhos de vários tipos, ”pesquisas”, “resumos”, “fichas de leitura”, em geral analisados e aos quais se atribuem “conceitos” ou “pontos” para melhorar o total obtido pelos alunos nas demais provas. São atividades que, em si mesmas, têm potencial rico, interessante e diversificado, sim, inclusive para ampliar o que se estuda na sala de aula. As inquietações, neste caso, estão ligadas às distorções no uso de tais alternativas, pois os alunos em geral não sabem fazer muitas dessas atividades, e os professores não ensinam; “vale tudo” o que é entregue, não importa o que está presente, às vezes importa o “como” (com capa, enfeitado, feito no computador). Basta fazer e entregar e eles já tem algo a ser considerado: *“qualquer coisa que entregar já tem C”*, disse uma vez uma professora. São equívocos não diretamente vinculados aos materiais e atividades, mas ao modo com que são tratados, realizados e recebidos, num conjunto que revela nível de exigência baixo e, ao mesmo tempo, graus de tolerância alto e pouco educativo.

Tais condutas apresentam aparência de enfrentamento quanto à escola evitar o fracasso seja pela evasão, seja pela repetência. Porém os alunos não estão, muitas vezes demonstrando desempenho esperado, mas estão permanecendo na escola sem os saberes sobre os quais deveriam ter domínio. Esta situação é muito séria e, hoje em dia, tal padrão de conduta está sendo transferida para a escola de 9 anos. De um lado temos a perspectiva de reprovação, ainda muito presente nas escolas, pois muitos professores não se conformam com a idéia de não reter os alunos que não têm o domínio que julgam deveriam ter. De outro, as possibilidades de considerar qualquer coisa como “boa” provocam todas essas dúvidas e inseguranças, aliada à dificuldade de trabalhar com crianças que deveriam estar na educação infantil e, para a qual, os professores também foram pouco preparados.



AS CONSEQUÊNCIAS DOS PASSOS (NÃO) DADOS NA AVALIAÇÃO

Retomando o que foi dito desde o início, é importante, aqui, identificarmos as consequências das ações que exercemos nos diferentes momentos e características das facetas desse nosso trabalho.

No primeiro passo – identificar o desempenho do alunado nas tarefas – podemos detectar se houve demonstração de domínio dos saberes esperados ou se o domínio foi parcial. O que estou chamando de saberes esperados formam o conjunto que compõe o currículo e, em geral, constitui o que a escola pretende ensinar aos alunos, na linguagem pedagógica são objetivos a serem alcançados. Verifica-se que o conhecimento almejado, o objetivo foi integralmente alcançado – o que se esperava – ou não, foi apenas parcialmente alcançado, porque as crianças deixaram de cumprir tudo o que se esperava. Em ambos os casos, os professores têm informações valiosas para continuar o ensino, pois podem, e devem, usar a informação para re-ensiná-las usando outros recursos, outros procedimentos, refazendo o percurso para que as lacunas deixem de existir antes de avançar para as próximas noções.

Além disso, os professores dão o próximo passo para avaliar, qual seja, vão atribuir um valor àquilo que foi feito : “certo”, “errado”, ou “pouco certo”, “excelente”, “bom” ou “insatisfatório”, “nota 10, 7 ou 2”. Com tal passo os professores estão verificando e permitindo aos alunos verificar que o desempenho foi adequado ou que eles precisam melhorar em graus diversos. Com isso avaliam as tarefas, mas não atribuem valor aos alunos; estes adquirem um valor maior, ou menor, para as tarefas que fizeram. Mas, nas escolas, é muito comum entre os professores e outros agentes da escola, transferir o valor das tarefas, sejam provas ou trabalhos, aos alunos



que os fizeram e, como decorrência, considerá-los “bons”, “ruinzinhos” ou “incapazes”. E quando esse tipo de avaliação é feita sem a clareza dos descritores de desempenho, o risco de emitir um juízo mediado por outras características é ainda maior como, por exemplo, dizer que um aluno “*não sabe muito, mas ele é tão bonzinho!*”. Nesses casos temos juízos que levam em consideração imagens de “*bom aluno*” aquele que é “*obediente*”, “*quieto*”, “*que cumpre tudo o que se pede*”. Nos últimos anos surgiu, ainda, a concepção do “*bom aluno*” que é “*crítico*”, “*reflexivo*”, ao lado de outros termos já existentes anteriormente, e que ainda vigoram, tais como “*motivado para aprender*”, “*responsável*”, “*respeitosos*”, “*esforçado*”. Percebe-se, nesses qualificadores, conjunto de características que dificilmente são mensuráveis no dia a dia, uma ação bem mais difícil do que detectar o desempenho numa tarefa, o que já não é fácil, como vimos. Esse tipo de conceituação qualificadora também convive com outros tipos de manifestação que demonstram preconceitos como, por exemplo, “*gordo*”, “*vagabundinho*”, “*chato*”, “*meninas são mais fáceis de lidar*”, “*são limitados porque são fruto do meio*”. Tanto num caso como no outro, esse juízos perpassam a face da avaliação interferindo nas notas, conceitos ou menções que classificam e escalonam o alunado, tanto nas salas de aula como nos conselhos de classe, de Ciclo ou de Escola encarregados de, ao final do ano, dar outro passo ao analisar situações ambíguas do alunado, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental que abrangem várias matérias do currículo e professores diferentes.

Nesses períodos de final de ano, decide-se a continuidade, ou não, dos percursos dos alunos para as séries subsequentes ou, em alguns lugares, retenção na mesma série ou ano. Com a implantação da organização de ciclos nas escolas e o regime de progressão continuada, as escolas tomam essa decisão apenas ao



final do ciclo definindo se o aluno passa para o próximo ciclo ou se permanece mais um ano a partir de uma medida que ficou denominada de recuperação de ciclo.

Uma análise mais detalhada, agora, focalizando os passos não dados, impõe-se atenção a fatos muito presentes nas escolas: o não uso de atividades com a finalidade de detectar as condições do alunado nos inícios de ano e essa mesma faceta no que diz respeito ao uso das informações ao longo do ano.

O início do ano letivo é um período muito importante na vida das escolas. Em geral os professores se preocupam muito com o arranjo das salas, dos armários, com as atividades para receber os alunos para mais um ano de trabalho. É muito louvável essa atitude, pois cria um clima de expectativas interessantes para todos. No entanto, não há a mesma preocupação, a mesma intensidade de dedicação para organizar ou elaborar uma bateria de atividades para verificar qual o desempenho que os alunos podem apresentar quando voltam das férias. Mesmo nas escolas em que existe o período do planejamento inicial, ou em que há horas de trabalho coletivo, os professores trabalham com suposições dos requisitos que o alunado deve trazer, às vezes, com base no depoimento de algum(a) colega que trabalhou com a turma no ano anterior, depoimentos que também vêm envolvidos de conceitos ou preconceitos. Mas não se examina, de fato, se os passos dados pelos alunos no(s) ano(s) anterior(es) permitiram a eles a sedimentação dos conhecimentos e outras condições necessárias para avançar no ano que se inicia. Elaboram-se uma proposta com a expectativa do professor e o aluno que trate de se encaixar nela.

A outra vertente dessa questão é composta por passos não dados no uso das informações ao longo do ano, por um lado não permitindo a correção dos rumos, por parte dos professores e, por outro, pouco informando ao alunado onde estão suas



lacunas, conforme já apontado anteriormente, qual a razão de ter obtido notas baixas, conceitos regulares ou menções D e C, por exemplo. Eles têm o direito de saber e os professores precisam esclarecer para si mesmos e para os alunos, sob pena de não haver avanços no atendimento educacional.

Quando nas escolas encontram-se essas duas possibilidades – não verificar no início do ano e não usar as informações ao longo das semanas de aula – chega-se a perceber, algumas vezes, alguns pontos de problemas no domínio de noções quando se usa uma prova de Geografia, um questionário de História, alguns exercícios ou problemas de Matemática, ditado de palavras nas séries iniciais ou redação do alfabeto com as quatro modalidades gráficas. Entretanto, nesse momento já transcorreu um quarto (1/4) ou 25% do tempo da série ou ano em curso. São cerca de 50 dias letivos, 250 horas vividas nas salas de aula que poderiam ter sido utilizadas com mais proveito para obtenção de outro resultado. E quando se toma esse dado para refazer o percurso – se damos o passo em benefício do domínio do conhecimento completo pelo alunado – corrigimos uma ou mais lacunas, corrige-se o percurso. Mas não são poucas as vezes em que esse passo não é dado, e tudo continua como veio até então, aguardando que o aluno resolva por si suas lacunas, que em geral não sabe quais são.

Esses passos não dados têm ocasionado o efeito inverso ao esperado no país. Muito esforço pedagógico vem sendo feito na direção de possibilitar a ruptura com processo educativo que não reprova simplesmente o alunado, que o auxilie a vencer as barreiras de dificuldade para gradativamente dominar os conhecimentos que a escola precisa transmitir, pois essa é sua função primordial. Entretanto, ocorrem esse tipos de entraves, entre outros, fazendo com que os resultados nacionais de aprovação, ao invés de diminuir, estão se mantendo muito



altas no ensino fundamental e, em alguns casos, aumentando, assim como o abandono dos estudos em várias séries do ensino fundamental, da 1ª à 8ª série.

Essa forma de trabalhar – não dar os passos necessários e de forma adequada – está se agravando, pois, como já apontamos, com a implantação dos 9 anos do ensino fundamental, já há dados de pesquisa que apontam essa transferência de atitudes para o trabalho com as crianças de 6 anos que agora não frequentam mais a educação infantil e, sim, o 1º ano, pois ao final do ano estão indicando reprovação para um número grande de crianças. O passo não dado de identificação das condições das crianças tem levado professores a atuar do mesmo modo que atuavam quando recebiam crianças com 7 anos, que haviam cumprido a educação infantil até essa idade. Antecipa-se, agora, faceta do fracasso escolar agravando, sem dúvida, uma situação que foi tão criticada nos anos de 1970 e para a qual têm sido buscadas soluções. ●

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1997.

FERNANDES, C. ; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: Beauchamp, J; Pagel, S.D. e Nascimento, A. R (Org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2008.



COM O OLHAR NOS PROFESSORES: DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS REALIDADES ESCOLARES¹

INTRODUÇÃO

ESTE TEXTO TEM A INTENÇÃO DE TRAZER ALGUNS DADOS E reflexões relativos às condições do trabalho educativo realizado por professores no interior de escolas, sobretudo de escolas públicas.

Este *locus* de trabalho tem sido crescentemente focalizado nas duas últimas décadas, não só no Brasil mas em outros países, constituindo importante fonte para a compreensão da realidade educacional vivida e sofrida pela grande maioria das populações mais desprivilegiadas econômica, social e culturalmente.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO EDUCATIVO E AS REALIDADES ESCOLARES

A bibliografia produzida, nos últimos anos, sobre os problemas em vários países e também no Brasil, é extensa e denuncia de maneira contundente a baixa qualidade educacional oferecida pelos sistemas escolares. Há grande número de pesquisas demonstrando que a indisciplina em sala de aula, as precárias condições de trabalho do professor, - que assumem também a forma de despreparo profissional para a organização do conteúdo escolar e dos

1 Texto encaminhado ao VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Florianópolis, maio de 1996, para compor o Painel “Desafios docentes postos pelas realidades escolares: O papel do desenvolvimento profissional dos professores e da Universidade para este enfrentamento”.



procedimentos didáticos -, o baixo status profissional, a baixa remuneração do serviço prestado e as dificuldades para enfrentar eficazmente as características apresentadas pelo corpo docente, significam entraves à realização dos ideais propostos para a escola, sobretudo para a escola pública. Todos esses fatores contribuem para a produção do fracasso escolar e da baixa qualidade do ensino, agravados, no Brasil, pelos alarmantes índices de evasão durante anos.

Procurando especificar um pouco mais tais aspectos, com o olhar mais enfático na relação das condições de trabalho, as realidades escolares e os professores, este item procura analisar alguns dados em função das condições físicas, materiais e humanas para tal trabalho a partir de referencial bibliográfico e de material obtido em pesquisas da equipe que aqui se apresenta.

Na década de 70 a bibliografia aponta, por exemplo, que as dificuldades vividas pelo sistema escolar brasileiro, quer no primeiro quer no segundo grau, decorrem, fundamentalmente, da ausência de condições em enfrentar a demanda de vagas. CUNHA (1980) apresenta o alto índice de analfabetos no início da década de 70, apontando, também, as taxas de evasão e reprovação em ambos os graus de ensino. A análise feita por esse autor, referindo-se às causas de tal situação, no âmbito do país, contém dados negativos internos à escola, ou seja, às precárias condições físicas das escolas e dos materiais pedagógicos, ao problemático desempenho dos professores e sua formação, aliados à condição sócio-econômica desfavorável do alunado. Assim é que o autor aponta mais de um terço dos professores primários do Brasil (37,1%) sem formação em curso normal, com grande proporção (26,2%) tendo concluído apenas o curso primário. Outro ponto destacado pelo autor se refere à estruturação de um sistema



altamente discriminador, dissimulador da diferenciação social no âmbito das escolas: “os filhos dos trabalhadores têm os piores professores, o pior material didático, as piores instalações” (p. 168), além do que, retoma a importância das idéias relativas aos conteúdos culturais veiculados pela escola.

BARRETTO e outros (1979) também apresentam dados interessantes ao fazer balanço das intenções e realidade da escola de 1º e 2º graus para o período de 1975-79. Reforçando, em outra perspectiva, os dados anteriores, as autoras demonstram a associação entre fracasso escolar e pobreza, sublinhando os mecanismos internos de seletividade, afirmando que a relativa autonomia possuída pela escola, face aos determinantes sócio-econômicos, é inadequada à superação das diferenças trazidas pelas crianças. Trata-se de um mau exemplo de autonomia, pois se a escola possui condições para promover a seletividade por meio de materiais e atuação docente inadequados, pode, perfeitamente, reverter a situação se repensar os currículos e programas, bem como demais aspectos técnicos e pedagógicos do funcionamento da escola, para evitar essa mesma seletividade.

Publicado no início da década de 80, a partir de revisão de pesquisas nacionais e internacionais realizadas no período de 71/81, o estudo apresentado por BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) refere-se a questões de diferenciação de rendimento escolar do alunado, diferenças culturais e crianças das classes populares, embora sem ter encontrado confluência de todas as informações. No que tange à relação entre problemas de rendimento escolar de alunos e aspectos relativos aos professores, as autoras apresentam dois enfoques, quais sejam, a relação com habilitação do professor e a relação com características das práticas docentes. Quanto



ao primeiro aspecto, as autoras consideram que os resultados dos estudos não apontam relação direta entre competência e experiência, nem entre qualificação acadêmica básica ou educação continuada e rendimento escolar de alunos. Verificaram, ainda, que alguns estudos demonstram incipiente domínio de conteúdo por parte dos professores, por um lado, e, por outro lado, distância entre formação superior do professor e nível em que ensina, ambos relacionados a baixo rendimento do alunado. Quanto ao segundo enfoque destacado, ou seja, o das práticas dos professores, as autoras apontam: maiores índices de aprovação entre os professores que lecionam em séries de suas preferências; rendimento dos alunos relacionado à forma como o professor vivencia sua profissão; presença de estereótipos e preconceitos em relação a alunos, sobretudo os de baixa renda; presença do fenômeno das profecias auto-realizadoras; burocratização das rotinas como fator de descompromisso com a eficácia da prática docente; desvirtuamento do espaço da sala de aula, pouco aproveitado com relações educativas e desempenho altamente formalizado, distante das crianças reais, ocasionando, portanto, o fracasso escolar.

Já na década de 80, o estudo realizado e apresentado por FLETCHER e CASTRO (1986) analisa dados do início da década, mas ainda preocupantes. O acesso à escola ainda é um problema nacional; entretanto parece estar concentrado prioritariamente na região nordeste. Os maiores entraves do ensino de primeiro grau, nessa época, ainda continuam sendo a transição da quarta para a quinta série num ensino que se pretende de oito anos básicos, e a reprovação/repetência/abandono da primeira série, o que acarreta de 7 a 8 anos de estudo para o alunado, mas apenas cinco séries cursadas com muito esforço. Verifica-se, nessa década, a permanência



da idéia de que a escola não consegue fazer o aluno atingir o desempenho estabelecido: “a combinação aluno-escola falhou ou as expectativas do desempenho não são realísticas” (p.37). Identificam, ainda, que a incapacidade de adquirir escolaridade básica existe em todas as regiões, embora o nível de exigência seja variável de um lugar para outro: à medida em que melhora a escola aumentam as exigências, revelando um substrato bem mais profundo que desqualifica todo o sistema escolar.

MELLO (1994) retoma as mesmas temáticas que vêm sendo tratadas há décadas para reforçar a idéia de que apesar das denúncias e dos discursos por melhoria da escola, pouco se avançou. Estamos, em vários pontos do país, com problemas de seletividade nas séries iniciais do primeiro grau; poucas informações sobre o que de fato constitui a identidade da escola, ou seja, a tarefa de ensinar; falta de autonomia das escolas e seus agentes, até pelo despreparo dos mesmos para de fato implementarem autonomia a que não estão acostumados. Tais fatores, entre outros, de gestão e alocação de recursos, continuam constituindo desafios neste final de século no Brasil.

No Estado de São Paulo, apesar de superada a demanda pelo aumento de vagas, agravam-se as condições a partir das quais seria possível prever-se a democratização do saber.

AZANHA (1987) tece considerações sobre os desacertos do ensino de primeiro grau afirmando, entre outros pontos, alguns relativos a situação interna das escolas: a avaliação escolar é fortemente subjetiva, com o professor como critério único para realizar a seleção dos alunos e decidir sobre a sequência de seus estudos. Nas primeiras séries há incongruência entre expectativas (de pais e agentes educativos) quanto ao resultado a ser obtido e as condições



com que as crianças cursam as séries iniciais, ocasionando as reprovações continuadas e a manutenção do fracasso das escolas. Nas quintas séries há enorme reprovação decorrente do fato de não haver preparo dos agentes educativos para entender a continuidade do processo, mantendo padrões de ensino e avaliação numa escola que não incorporou a idéia de educação básica de oito anos, persistindo antigos esquemas de acusação mútua e fonte de frustração para alunos e professores.

Analisando um período longo, de 1970 a 1985, SPOSITO (1993) refaz a trajetória de luta por educação na cidade de São Paulo. Houve, ainda, nesse período, a demanda por vagas, embora de forma localizada em algumas regiões. Mas, aponta a autora, a natureza das necessidades vai mudando gradativamente, pois são significativas as demandas pela melhoria da qualidade de ensino. Conquista da base material para o funcionamento das escolas, gestão interna das escolas e a atividade pedagógica propriamente dita estão entre as principais reivindicações apontadas. São detectadas necessidades de reforma e melhorias físicas nos portões, calçadas, muros, instalações elétricas e hidráulicas dos prédios escolares, construção de salas especiais, laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, fatos que caracterizam lacunosas e/ou precárias condições para o trabalho educativo. Tais demandas são acrescidas de considerações sobre as reivindicações relativas a outros aspectos materiais: telefones, iluminação, higiene e limpeza dos prédios, material e equipamento escolar. Embora essa base material seja mais visível para a comunidade que vive o entorno das escolas, as famílias são capazes de detectar problemas internos das práticas educativas na produção do fracasso escolar de seus filhos: verificam os efeitos de uma educação empobrecida



pois percebem que seus filhos não conseguem ler, não realizam operações de cálculo, os professores não resolvem problemas de disciplina, não conseguem um ambiente com um mínimo de sociabilidade, discriminando, humilhando e permitindo e realizando agressões físicas. São dados claros da escassa condição para a realização de um trabalho educativo condigno.

Corroborando esses dados, os textos coordenados por MARIN e BIASOLI (1990) permitem a caracterização da situação de ensinar e aprender em outras regiões do Estado de São Paulo. Focalizado o rendimento dos escolares das séries iniciais do primeiro grau em suas relações com as condições em que se realiza o trabalho educativo propriamente dito, verificou-se que: os recursos materiais são insuficientes (algumas escolas não têm nem mesmo giz e lousa); os professores desconhecem recursos existentes nas escolas; não há percepção do mínimo dos conteúdos necessários a serem abordados; alguns possíveis espaços de trabalho diferenciado para os professores na escola são sub-aproveitados e desvirtuados de sua finalidade educativa (HTPs, por exemplo); pequena diversificação de atividades, ocasionando relação negativa com a aprendizagem em alguns casos (cópia, por exemplo); relação entre baixo aproveitamento e clima de indisciplina em que predominem algazarra e brigas, fatos existentes em muitas escolas. Já nas séries finais do primeiro grau alguns dados permitem perceber que: há precariedade de material didático; falta de orientação para os professores e de um projeto político pedagógico para esse segmento da escolaridade; itinerância e rotatividade de professores, fatos que ocasionam, internamente, pouco envolvimento dos professores com seus alunos, os quais, cada vez mais frequentemente, sequer sabem o nome de seus professores,



situação que também penaliza sobretudo as pequenas escolas ou as que têm condições mais precárias, pois são as primeiras a serem “abandonadas” no processo de troca dos professores; classes muito numerosas; a visão de que o aluno é o elemento mais importante a ser analisado na escola pública, pois, são desinteressados, falta-lhes base para a escolaridade, indisciplinados, sem motivação, são dependentes do professor pois não conseguem pensar sozinhos; sensível agravamento das condições no noturno, onde as aulas são mais curtas, o conteúdo é condensado, os professores não pedem tarefas aos alunos, a biblioteca não funciona (quando existe), alunos precisam auxiliar na limpeza e no abrir/fechar portas, entre outros pontos. No ensino de segundo grau a situação não é muito diferente: não há laboratórios e bibliotecas; visão de que os alunos são desmotivados, também se apresentam sem pré-requisitos e sem tempo para estudo (sobretudo os do noturno); dificuldade em adequar conteúdos e carga horária; sentem necessidade de processo de educação continuada; classes são muito numerosas.

OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM AOS PROFESSORES

Após tantas décadas de denúncias, a situação que encontramos, neste momento - últimos anos do século vinte - é bastante calamitosa para a escola, englobando condições físicas e materiais, bem como condições do pessoal encarregado de efetivar as práticas educativas.

O encadeamento reprovação/repetência/ evasão e outros aspectos da baixa qualidade de ensino são problemas crônicos hoje nas escolas brasileiras, decorrentes de outros problemas relativos às condições de trabalho existentes e das condições para o trabalho apresentados pelos agentes.



Com o olhar nos professores, enquanto preocupação de pesquisa e comprometimento político, desde o ano de 1984, nossos estudos permitem dizer que o quadro esboçado, e com o qual nos defrontamos ainda hoje, não constitui um insucesso generalizado, mas representa, sobretudo, desafios a enfrentar, não só para o Brasil, mas para outros países do mundo, como nos mostra a bibliografia (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; OCDE/CERI, 1985; BERNARDINI, s/d).

Ao longo desses anos foi possível aprofundarmos a análise de tais situações escolares entre nós. Nossos estudos e pesquisas (MARIN, 1990; MARIN e outros, 1984,1985, 1986; DIAS DA SILVA, 1992; DIAS DA SILVA e outros, 1988,1989; CHAKUR e outros, 1990/91, 1992/93; MONTEIRO e outros, 1988/89, 1991,1991/93; GUARNIERI, 1990; GIOVANNI e outros, 1988,1989,1990/93) permitem apontar alguns desafios fundamentais a serem enfrentados, desafios esses sintetizados e arrolados em MARIN e outros (1995)² e destacados para esta oportunidade:

- fragilidade, rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos, com destaque para a escolha e utilização do livro-didático;
- dificuldade dos professores em relacionar-se conscientemente com os pressupostos ético-políticos, epistemológicos, didáticos, psicológicos, linguísticos subjacentes ao seu trabalho;

2 Projeto integrado de pesquisa, aprovado pelo CNPq para ser desenvolvido no período 96/98, incluindo os pesquisadores e professores Vera T. Valdemarin Gonçalves, Cilene R. S. L. Chacur, Maria Regina Guarnieri, Dirce Charara Monteiro, Newton Duarte e Mauro Carlos Romanatto que participaram da elaboração dessa síntese.



- fragmentação, impropriedade e/ou insuficiência de domínio dos conteúdos escolares pelos professores que se manifestam na inadequação de sua seleção, seqüenciação e desenvolvimento;
- dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com recepção e produção de textos;
- dificuldades na utilização da linguagem oral enquanto expressão do conteúdo de ensino, da organização do conhecimento e como instrumento de melhoria de habilidades de pensamento;
- inexistência de trabalho coletivo na escola, agravada pela falta de convivência profissional entre os professores;
- inadequação da avaliação do trabalho docente e do rendimento escolar;
- inalteração nos baixos níveis de aproveitamento escolar dos alunos;
- caráter reversível das aprendizagens escolares;
- conflitos e dilemas enfrentados pelos professores no que se refere à relação entre seu saber fazer e as características dos alunos “fracos” e/ou das camadas populares;
- indisciplina na sala de aula;
- dificuldades no processo de reflexão e raciocínio dos professores e seus desdobramentos para a concretização das práticas educativas;



- falta de percepção e exercício de autonomia da escola e seus professores que implica ficar à mercê da descontinuidade das ações oriundas dos órgãos centrais de administração escolar;
- referencial restrito dos professores em relação a experiências bem sucedidas, sejam de ensino, sejam de escolas;
- desmotivação geral dos professores, agravada pela rotatividade e itinerância do “staff” da escola e alto índice de absenteísmo.

Como se vê, a busca da melhoria da qualidade de ensino e a solução dos problemas da escola pública brasileira e paulista hoje passa por muitos caminhos, desde a recuperação de prédios e construção de espaços específicos, reequipamento das escolas e salas de aula, chegando aos processos educativos e de gestão. Queremos enfatizar, entretanto, neste momento, os caminhos internos à própria escola, ou seja, os caminhos voltados para os professores e seus parceiros imediatos de trabalho, pois vislumbramos aí espaços de alteração e de enfrentamento da realidade como dado fundamental a ser assumido para o trabalho educativo de boa qualidade e o estabelecimento de uma escola cidadã. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J.M.P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.

BARRETTO, E.S.S. e outros. Ensino de primeiro e segundo graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 30, p. 21-40, 1979.



BERNARDINI, A. **Diário de um professor (um ano em Pietralata)**. Lisboa: Editorial Notícias, 2ª edição,s/d.

BRANDÃO, Z.; BAETA,A.B. e ROCHA, A.D.C.**Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé,1983.

CHAKUR, C.R.S.L. e outros.**Alternativas à prática pedagógica nas séries finais do 1º grau- I e II**.Araraquara, Relatório de Pesquisa/ Fundunesp, 1990/91.

----- **Prática pedagógica: construindo, experimentando e avaliando o processo**. Araraquara, Relatório de Pesquisa/ Fundunesp, 1992/93.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5ª séries**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

----- e outros. **O ensino e o momento atual em Araraquara: 5ª a 8ª séries**. Araraquara, Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1988.

----- **Pensando um projeto pedagógico para a 5ª a 8ª séries do 1º grau** . Araraquara, Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1989.

FLETCHER, P. R. e CASTRO, C.M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.11, n.1, p.35-42, jan/jun. 1986.



GIOVANNI, L. M. e outros. **O ensino e o momento atual em Araraquara: a Habilitação Específica de Magistério a nível de 2º grau.** Araraquara. Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1988.

----- **Repensando o trabalho do professor na HEM-2º grau: Núcleo Comum e Parte Diversificada.** Araraquara. Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1989.

----- **Preparando a implantação de projeto pedagógico na HEM.** Araraquara. Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1990/93.

GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar.** São Carlos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

MARIN, A. J. **Trabalho docente: perspectivas, modelos e anotações em torno do tema.** Araraquara. Tese (Livre Docência em Didática). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 1990.

----- e BIASOLI-ALVES, Z.M.M.(eds.) A situação de ensinar e aprender. **Boletim do Departamento de Didática.** Araraquara, a.9,n.6, 1990.

----- e outros. **O Fazer Docente: um programa cooperativo Universidade-Escola de 1º grau.** Araraquara, Relatório de Pesquisa-Ação. Faculdade de Ciências e Letras, 1984.

----- **O Fazer Docente: reflexão e assessoria em três linhas de ação.** Araraquara. Relatório de Pesquisa-Ação. Faculdade de Ciências e Letras. 1985.

----- **O Fazer Docente: um estudo exploratório.** Araraquara. Relatório de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras, 1986.



----- **Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.** Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras, Unesp. Projeto Integrado de Pesquisa aprovado pelo CNPq,1995.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO,D.C. e outros. **O ensino e o momento atual em Araraquara-Ciclo Básico á 4ª série.** Araraquara. Relatório de Pesquisa/ Fundunesp, 1988/90.

----- **Em busca de uma proposta de trabalho integrada para as primeiras séries.** Araraquara. Relatório de Pesquisa/Fundunesp, 1991/93.

----- Ciclo Básico: identificando dificuldades no trabalho docente com os diferentes componentes curriculares. **Cadernos do Núcleos de Ensino,** São Paulo, Unesp, n.1, p.29-36, 1991.

OCDE/CERI. **La formación de profesores en ejercicio- condicion de cambio en la escuela.** Madrid: Narcea, 1985.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora,1993.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Hucitec/Edusp,1993.



A CULTURA DO MEDO: FACETA DO APRENDIZADO SOCIAL DE PROFESSORAS¹

“Não devia ter medo, mas tenho”

(Professora primária paulista, em 1999)

A EXPRESSÃO ESCOLHIDA COMO VINHETA PARA DAR INÍCIO A ESTE paper foi uma das mais explícitas manifestações da cultura do medo que permeia o dia-a-dia das professoras primárias. Ela foi escolhida exatamente para que, a partir daqui, possa trazer considerações sobre essa faceta do processo de socialização a que são submetidas as professoras desde o seu ingresso no mundo do trabalho escolar.

A idéia central a ser aqui defendida é a de que a organização e a dinâmica dos agentes na escola interferem de modo intenso sobre professores provocando aprendizados, em certas circunstâncias que envolvem sentimentos mistos de vergonha e medo em face do decoro aqui conceituado como brio e dignidade não praticados em relação aos professores.

Neste texto estão presentes dados relativos a professoras que ensinam crianças na faixa de escolaridade inicial. São dados gerados a partir de algumas pesquisas, incluindo, de modo mais incisivo, uma pesquisa coletiva colaborativa, realizada no período de 1996 a 2000 (MARIN e outros, 2000) em uma equipe que investigava questões relativas ao desenvolvimento profissional

1 Paper submetido à Midterm Conference Europe, 2003, organizado pelo Research Committee on Sociology of Education, da International Sociological Association. Foi baseado em dados de projeto encerrado em 2000 (Marin, 2000), financiado pelo CNPq e Fapesp e em estudos que venho fazendo sobre socialização na constituição da profissão docente, já tendo sido publicado na forma de capítulo sob o título “A vergonha e o medo: facetas da conduta e do aprendizado social de professoras” integrando o livro coletivo intitulado “Pesquisa com Professores no Início da Escolarização” que se encontra esgotado/indisponível.



de professores e as relações de mudanças na escola.

Foram inúmeras as atividades realizadas durante esse processo em que a presença das professoras foi constante. A partir dos registros de cadernos de campo, atividades diversificadas e textos escritos por elas, estou tentando capturar, por meio das práticas, sinais de suas múltiplas relações, buscando analisar parte da sociabilidade vivida e aprendida.

No Brasil, a rotatividade de professores dentro das redes escolares, mudando de escolas ano a ano, é muito intensa devido à precariedade do recrutamento e dos contratos efetivados. Decorrentes desses processos há constantes avaliações explícitas e ocultas conduzindo os professores a um aprendizado social constante da cultura das escolas em que se inserem. Uma das facetas de tal aprendizagem é a que se refere à cultura do medo resultante da submissão à estrutura de poder interna às escolas. É sobre tal faceta que passo a descrever e analisar nos próximos itens sob duas chaves de análise: a dominação e o silêncio/murmúrio.

Para tanto, são apresentados dois blocos de informação relativos à organização e dinâmica da escola sob duas chaves de análise: situações em que predominaram práticas de dominação e situações em que predominaram práticas de interação com murmúrio e silêncio. Ao final estão considerações sobre escola, professores e socialização.

DUAS SITUAÇÕES EM QUE PREDOMINARAM PRÁTICAS DE DOMINAÇÃO

Mara e Júlia² ocuparam a direção e vice-direção da escola praticamente durante todo o período do desenrolar da pesquisa.

2 Nomes fictícios.



Formadas em licenciaturas para atuar no segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) em matérias específicas do currículo, suas experiências docentes também se vinculavam a tais situações. Esta circunstância, por si só, já lhes atribuía uma condição de superioridade sobre muitas das professoras primárias, cuja formação não ultrapassava a formação no ensino médio.

A investidura nessa função administrativa, a mais importante nas escolas, se deu por designação de autoridades superiores na hierarquia do sistema, ou seja, desempenhavam cargo de confiança da dirigente regional, fato que as colocava em condição de dependência e subordinação dobrada em relação à chefia imediata.

Essa dupla caracterização do contexto de mando na escola se manifestava de modo freqüente nas práticas diárias, sobretudo da parte de quem exercia a direção, marcadamente centralizadora e controladora da atuação da escola como um todo. Evidentemente, para seu desempenho, contava sempre com grupo de apoio que, não só aceitava essa circunstância como, ainda, tal grupo se incumbia de trazer informações e usufruir de benefícios.

As práticas de dominação exercidas sobre as professoras ocorriam em diversas situações e a propósito de atividades propriamente pedagógicas ou não, como nos dois episódios, respectivamente, apresentados a seguir. São descritos, de modo breve, dois episódios para compreender algumas condições em que a dominação se exercia.

1) O primeiro cenário é representativo de inúmeras situações freqüentadas por componentes da equipe de pesquisa. Trata-se de reunião que a direção convocava para transmitir ordens e decisões. Nessa reunião, no início do ano letivo, foram comunicadas decisões tomadas durante o período de recesso de



janeiro (férias escolares mais longas no Brasil). A comunicação aqui em foco é a relativa a implantação de medida sugerida por órgãos centrais da administração do sistema escolar do estado de São Paulo, qual seja, a de trabalhar com ambientes pedagógicos diferenciados conforme o componente curricular. Análise das distorções relativas a tal medida foi realizada pela equipe com identificação de suas repercussões sobre a docência (MARIN e GUARNIERI, 2002). No paper aqui apresentado interessa o foco das práticas utilizadas pela diretora para a implantação da referida medida. Na reunião simplesmente se comunicou às professoras sua decisão acompanhada do critério, por ela adotado, para atribuir as aulas aos docentes das diversas turmas: os “bons” professores ministrariam as aulas de Português e Matemática e os “maus” professores ficariam com os demais componentes do currículo, ou seja, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

“Nada impede que eu como diretora tome a medida que quiser”

Essa foi a expressão utilizada, própria da consciência que tinha sobre as condições do exercício do seu domínio sobre a situação de alterar o padrão organizativo da atividade pedagógica, a avaliação (sem explicitar critérios) sobre as docentes e distribuição das funções de cada uma no conjunto da escola, aliadas à perspectiva diferenciadora e preconceituosa em relação aos conteúdos a serem ensinados na escola básica, exemplar de prática cultural sedimentada nas escolas.

2) O segundo cenário é representativo de algumas situações vivenciadas nas escolas brasileiras, quais sejam, festas,



tradicional comemoração de datas cívicas ou oportunidades criadas pelas escolas para obtenção de recursos financeiros. A situação aqui selecionada se refere a uma festa tradicional realizada nos meses de junho ou julho de cada ano em louvor a três santos da igreja católica, quais sejam: as festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, em geral denominadas “festas juninas”, parte do repertório cultural generalizado no Brasil. Uma das componentes da equipe de pesquisa flagrou uma professora da escola chorando no portão de saída do prédio. Questionada sobre o ocorrido, a referida professora informou estar indo embora, apesar de apenas iniciada a festa. Novamente questionada sobre o motivo da saída comentou que a diretora a agredira verbalmente diante de alunos e seus pais devido a certo desentendimento no procedimento de vendas de fichas para compras no recinto da festa, ou seja, a própria escola.

“Vai embora, suma da minha frente”.

foi a expressão ouvida pela professora, um modo violento, constante, de se relacionar com pessoas frequentadoras da instituição, sejam as professoras, sejam outros profissionais ou até mesmo pessoas de nossa equipe de pesquisa, pois certa vez, após uma interpelação do mesmo tipo com uma pesquisadora, uma das professoras disse a ela:

“situações desse tipo acontecem a todo momento com a gente aqui na escola” (Professora, 1999).

Tais episódios podem parecer caricatos da realidade, porém não o são. São relatos sucintos, mas, de fato, típicos de muitas escolas brasileiras, por isso considera-se que são práticas, são coletivas, sedimentadas ao longo do tempo (GIMENO, 1998).



As práticas aqui enunciadas são plenas de significados que as envolvem. Revela-se, na análise, o significado maior do poder com que a diretora se acha investida na esfera da escola, uma modalidade de manifestação inseparável de outras manifestações sociais, da dinâmica de outras esferas diárias de atuação de boa parte da população. Ela adapta, a esse ambiente, os modos de tomada de decisão no interior da instituição e atua de modo a demonstrar o significado de mando de sua posição. Sua atuação constante nessa direção reflete, também, seu aprendizado de domínio do campo fazendo com que, por tais meios, se mantenha na função.

SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO EM QUE PREDOMINARAM PRÁTICAS DE SILÊNCIO E DO MURMÚRIO

As professoras eram todas mulheres, com idade variando de 26 a 55 anos e, portanto, professoras com poucos anos de profissão (3 a 4) até outras com cerca de 30 anos de magistério. Algumas tinham formação em ensino superior (poucas) e a maioria tinha formação de ensino médio para atuar na escola primária. A maioria das professoras era efetiva no cargo a partir de concursos feitos junto ao Estado. O percentual de professoras não efetivas – portanto sujeitas a conseguir aulas, ou não, a cada ano – variou ao longo do projeto, assim como se alterou a composição do grupo devido à movimentação de professoras por remoção dessa escola para outras e vice-versa. É sobre essas professoras – portanto mulheres, muitas delas responsáveis pelo sustento da família, originárias de camadas da população com condições sociais e econômicas desfavoráveis – que as práticas de dominação eram exercidas. Como consequência, as práticas de silêncio e submissão das professoras eram constantes.



Pode parecer, a priori, meio paradoxal denunciar o silêncio como prática. Considero, no entanto, como Fuks (1991) que o silêncio é uma forma de discurso. Em nossa realidade há, disseminada na cultura, a idéia de que o silêncio demonstra inúmeras formas de conduta cautelosa, com ditados populares variados a esse respeito³. Partícipes da cultura desde o nascimento, as professoras vão apreendendo tais ensinamentos e utilizando-os quando lhes convém.

Ao ingressar na atividade profissional, as professoras se vêm submersas na especificidade cultural da instituição escolar, porém essa instituição guarda, também, similaridades com as demais instituições da sociedade, portando marcas da cultura mais ampla em que está inserida. Uma das marcas dessa cultura mais ampla é a existência de processos de socialização de tipos diversos. No caso da escola trata-se de socialização à cultura do sistema escolar e de cada escola com suas particularidades, suas normas e regras gerais e próprias, apreendidas por meio das suas práticas (VIÑAO FRAGO, 1998).

No episódio inicial relatado no item anterior, na situação pública coletiva, o silêncio das professoras foi eloquente. Nenhuma delas foi consultada anteriormente, nenhuma delas se manifestou contrariamente à comunicação.

“A maioria cala porque sabe que depois vem bucha”⁴

(Professora, fora da sala de reuniões).

3 “Se falar é de prata, calar é de ouro”, “O peixe morre pela boca”, são formas de se referir a tais condutas com significados diversos e usos em circunstâncias diversificadas do dia-a-dia.

4 Bucha é o termo corriqueiro utilizado pela população significando repreensão decorrente de conduta inoportuna ou desagradável.



Ou seja, agem desse modo como meio de evitar ameaça antecipada pela violência no interior dessas situações de interação.

Depois de circunstâncias como a dessa reunião relatada, as professoras fazem comentários como o exemplificado nessa vinheta. A reação pública, na circunstância oficial diante da direção foi a de silêncio, um silêncio portador de significado não enfrentador da autoridade, portador do significado do medo de ser humilhada publicamente, no grupo de pares.

Na esfera menos pública, embora escolar, entretanto, havia manifestações, havia interações nas práticas de sala de professores, durante a merenda e nos corredores. Eram circunstâncias em que manifestavam descontentamentos com a decisão tomada (algumas que se sentiam prejudicadas) e manifestações irônicas de outras que se julgavam beneficiadas ou cúmplices da decisão, por partilharem de convívio mais estreito com a direção. Aqui identifico as práticas do murmúrio, um rumor entre as professoras, seja na manifestação da insatisfação, seja na manifestação do regozijo. O silêncio na situação pública se converte no murmúrio dos pequenos grupos. As situações em que as práticas de murmúrio estiveram presentes constituiriam circunstâncias para que, embora não integralmente, se fortalecessem para o enfrentamento contra a situação. Era um claro significado de que o silêncio não portava o consentimento, mas o misto de temor e interdição de sentir a vergonha.

O enfrentamento a essa decisão só veio depois de um ano, após transcorrida a primeira fase dessa mudança, apresentada no primeiro episódio. As professoras alfabetizadoras é que conseguiram reverter a situação mantendo-se docentes únicas da turma, sem a fragmentação das demais séries que não



conseguiram alterar o padrão organizativo imposto, mesmo sabendo das suas distorções e tendo feito avaliações entre si ao longo do ano.

O segundo episódio relatado contempla a circunstância da ausência de reações de outras professoras que presenciaram a cena. Imperou o silêncio entre elas e a única reação da professora agredida foi o choro, longe da cena da agressão. Mais uma vez, o silêncio porta o significado do não enfrentamento e o medo da humilhação em uma situação ainda mais pública que a reunião.

CONCLUINDO...

Esse universo escolar, ao longo do século XX, foi focalizado em diversos momentos e por vertentes teóricas variadas. As análises efetuadas incidem sobre processos organizativos da atividade educativa, seja na sua dimensão interna, seja na dimensão de sua inserção social. Focalizam-se, ainda, os alunos, o currículo e os professores ao lado de outros aspectos específicos. Igualmente estão postos, desde muitas décadas, os debates sobre papel da escola como instituição social, variando-se as abordagens teóricas sociais de positivistas a pós-modernas, passando pelas funcionalistas, interacionistas, pragmáticas, fenomenológicas, reprodutivistas, entre tantas outras (FORQUIN, 1997).

Nesse conjunto de estudos, sobretudo quando os aportes são sociais, sobressaem aqueles relativos aos alunos no que se refere às relações com rendimentos de sistemas, seletividade, relações com estratificação social e preparo para o mundo do trabalho em diversos países europeus e no continente americano.

A escola, entretanto, tem sido pouco focalizada no que tange a professores quando se tomam as abordagens sociais como interesse. Nas últimas décadas do século passado muitos estudos focalizaram as profissões sobretudo com o auxílio advindo da



perspectiva da sociologia das profissões e da sociologia do trabalho com destaque para facetas na dimensão macro-social (DUBAR, 1997), ou para analisar e atribuir responsabilidades pelos problemas internos às instituições (TIBALLI, 1998). Nesta direção, a produção sobre práticas docentes no interior das escolas tem sido composta por estudos sobre práticas de rotulação (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968) ou crítica a tal análise sob o argumento da inexistência de um quadro teórico sustentável (RIST, 1977) ou estudos descritivo-analíticos de sala de aula como, por exemplo, o de Jackson (1996) nos Estados Unidos e Hargreaves (1972) e Woods (1983) na Grã-Bretanha, e diversos estudos realizados no Brasil (ANDRÉ, 1999; CARVALHO, 1999; CALDEIRA, 1995, entre outros), focalizando os professores e diferentes situações de interação na escola.

Estudos sobre a profissão também se voltam ao professor porém, como disse, não apenas na perspectiva do seu exercício prático e sim focalizando vida e profissão, condições de trabalho e envolvimento político entre outras características históricas e mais recentes como são os debates promovidos por Lortie (1959), Etzioni (1969), Bourdoncle (1993) ou tentativas aproximativas para caracterizar a profissão docente (NÓVOA, 1992, 1995). A perspectiva da formação docente é um dos focos mais freqüentes na produção recente. Entre as mais destacadas facetas dessa formação estão os estudos sobre os saberes dos professores (TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L., 1991), incluindo os saberes adquiridos no aprendizado da profissão (LUDKE, 1996; MIZUKAMI e outros, 2002; GUARNIERI, 1996; DIAS-DA-SILVA, 1994), tanto nos anos iniciais como em etapas posteriores (BORGES, 2004). Boa parte desses estudos, entretanto, abordam centralmente os aspectos ou facetas técnico-pedagógicas dos saberes ou de sua formação, sendo poucos os estudos voltados a outras facetas



da formação, sobretudo a formação que ocorre no interior da escola abordados por outros ângulos teóricos que escapem ao pedagógico.

A escola, porém, é, para os professores, mais do que o local do trabalho técnico-pedagógico. Para além de ser o *locus* onde desempenham sua função, a escola é – para poder exercer seu trabalho – o *locus* em que os professores são socializados em uma nova etapa da vida. As escolas, portanto, como instituições sociais, sejam as de formação de professores, sejam as que portam os postos de trabalho para docentes, não conformam apenas as dimensões cognitivas dos professores nos seus aspectos técnico-pedagógicos. Elas conformam suas condutas, atitudes, abrigam práticas em que ocorrem relações profissionais e pessoais. Conhecer essa faceta da formação implica abordar o processo educativo escolar como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas cujo conteúdo varia em certos aspectos de uma formação social para outra, de uma escola para outra, embora estejam presentes em todas (KNOBLAUCH, 2008)

Penso que estudos como o que foi relatado neste capítulo, podem permitir a compreensão das relações entre a organização da escola, os professores, seu trabalho e sua formação, a partir do cotidiano vivido pelos agentes, acrescentando focos ainda não estudados.

Martins (2000, p. 12) tem uma frase muito adequada para compreensão de tais ocorrências. Diz ele que Euclides da Cunha não compreendeu os miseráveis de Canudos⁵ porque não compreendia a linguagem do silêncio e dos silenciados (p. 12).

5 Euclides da Cunha foi um jornalista, autor de “*Os Sertões*”, obra em que buscar registrar a Revolta de Canudos, uma forma pela qual parte da população do nordeste brasileiro se manifestou sobre as miseráveis condições de vida aliando-se a movimento religioso atacado por tropas militares brasileiras no final do século XIX.



No mundo da escola, penso que é necessário compreender essa linguagem do silêncio docente para compreender uma importante faceta da profissionalização dos docentes. Penso que a linguagem do silêncio é parte do código de socialização das professoras, conforme alguns estudos e depoimentos que vêm sendo realizados nos últimos anos (FONTANA, 2002; ORLANDI, 1995). Penso que um dos significados do silêncio é expressão do medo vivenciado no dia-a-dia do exercício de sua profissão.

De que se trata afinal?

Penso que se trata da realidade, de faceta da cultura vivenciada pelas professoras. Observou-se o desejo da não sujeição a humilhações públicas, à convivência com formas bem explícitas de dominação. O silêncio é uma forma de, tacitamente, se organizarem partilhando desse código interceptativo de conflitos em que são a parte mais fraca. Há avaliações constantes permeando as relações autoritárias que não são veladas, ao contrário são abertas e violentas. É a vida profissional e pessoal delas – e de suas famílias – que está em jogo.

A cultura do medo de cada professora é terreno fértil para medrar tais atuações de dominação. A cultura do silêncio, representativa do medo, se constitui ao longo da vida nos processos de socialização ao lado da própria cultura do medo – manifesto de diferentes modos - em práticas sociais em que meninas, moças e mulheres se submetem à estrutura patriarcal, de dominação masculina. Tal cultura de dominação presente na escola é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima da estrutura patriarcal e autoritária da sociedade brasileira.

Essas facetas da conduta de cada professora constituem terreno fértil para medrar tais situações de dominação. A presença do silêncio, representativa do medo, como uma



inquietação ante a noção de um perigo ou uma ameaça (FERREIRA, s/d), constitui-se ao longo da vida nos processos de socialização, ao lado de outras facetas culturais – em práticas sociais em que meninas, moças e mulheres se submetem à estrutura patriarcal, de dominação masculina. Tal expressão da cultura, a dominação presente na escola, é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima da cultura que é própria da estrutura patriarcal e autoritária da sociedade brasileira.

Nos limites deste *paper* apenas é possível enunciar que a compreensão de tal sucesso e permanência no interior da escola se beneficia da interpretação da noção de *habitus* proposta por Bourdieu (1991). As disposições duradouras e transferíveis, princípios geradores e organizadores dessas práticas, são regulares e reguladas pelo processo socializador, sem que precisem ser coletivamente orquestradas ou resultantes da ação organizadora de alguém do grupo. Foram constituídas ao longo da infância e juventude na direção da submissão e nos faziam pensar sempre na dificuldade das professoras para reagir em circunstâncias públicas. Tínhamos a clara constatação que cada vez mais as professoras perdem a capacidade de reflexão e de reação mediante a pressão e o autoritarismo, a ausência do decoro, da dignidade. A socialização vivida diariamente em tal ambiente profissional inculca, de modo crescente, as disposições relativas à prática do silêncio como faceta da cultura, do sentimento de medo e a prática do murmúrio como desabafo inconsequente no conjunto da vida escolar. O choro, a expressão de vergonha e do sentimento de humilhação pública, consitutivo do processo civilizador desde longa data (ELIAS, 1994), ainda está presente na conduta moral e afetiva das professoras, sinal de que a crise de autoridade ainda não as,afeta, pois não deixaram de exibir tais condutas. Do outro lado da situação – a da direção – as práticas de dominação



também se constituíram por *habitus*, que agora elas invertem, como num espelho. Nesse campo escolar é possível pensar, com Bourdieu (1991) que a luta em andamento têm forças diferentes. É um jogo de forças assimétricas em que a direção domina o campo, que tem suas regras próprias, conforme exemplificado: a regra de assimetria tanto na tomada das decisões quanto na possibilidade de submeter os demais. Elas sabem que os demais têm medo, porque elas também o têm face aos superiores na hierarquia, e já tiveram, enquanto vivenciaram seus papéis na docência. É sinal claro que houve falha na conduta de outrem, ao longo do tempo, que faltou com o devido decoro, com a decência a dignidade, afetando os brios de quem sofre a punição (MARTINS, 1999).

Do outro lado da situação – a da direção – as práticas de dominação também constituíram parte do *habitus*, que agora elas invertem, como num espelho. Nesse campo escolar é possível pensar com Bourdieu (1991), que a luta em andamento tem forças diferentes. É um jogo de forças assimétricas em que a direção domina o campo, que tem sua regras próprias, conforme explicitado: a regra da assimetria tanto na tomada das decisões quanto nas possibilidades de submeter os demais. Elas sabem que os demais têm medo, porque elas também o tem em face dos superiores na hierarquia, e já tiveram. Entretanto, exercem o seu ritual de modo inadequado na situação pública, ocasionando as reações que foram relatadas. Havia situações sociais em que o decoro deveria prevalecer para que não houvesse embaraços, seja pela vergonha, seja pelo medo.

Essa é uma faceta da socialização profissional mais ampla, a ser gradativamente compreendida, se quisermos compreender a sociabilidade atual e a cultura da escola contemporânea, foco de novos estudos a serem empreendidos. ●



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional**: os primeiros passos no magistério pré-escolar. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado), 1998.
- BORGES, M. F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2004.
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus Ediciones, 1991.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n. 105, p. 83-119, 1993.
- CALDEIRA, A. M. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, 1995.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47. 1994.
- DUBAR, C. **A socialização** – construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora. 1997.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, v.1.



ETZIONI, A. (Ed.). **The semi-professions and their organization**: teachers, nurses, social workers. New York: The Free Press, 1969.

FERREIRA, A. B. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, (s/d).

FONTANA, R. C. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGNNV Neto, A. e MACIEL, L. S. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 49-64.

FORQUIN, J. C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Paris: De Boek & Larcier. 1997.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GIMENO SACRISTAN, J. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado). 1996.

HARGREAVES, D. H. **Interpersonal relations and education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1996.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC. São Paulo, 2008.



LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press. 1975.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99,1996, p. 5-15.

MARIN, A. J. e GUARNIERI, M. R. Escola fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 47-65.

MARIN, A. J. e outros. Desenvolvimento Profissional docente e transformações na escola. **Pro-posições**, Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, 2000. v. 11, n. 1, p. 15-24.

MARTINS, J. S. **Sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. e outros. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras- contradições produzindo sucesso e fracasso escolar**. Araraquara: JM Editora, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995,p. 13-34.

NÓVOA, A. (Coord.). 1992. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33.

ORLANDI, E. P. 1995. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp.



RIST, R. C. 1977. Comprendre les processus scolaires: la contribution de la théorie de l'étiquetage. In: FORQUIN, J. C. 1977. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Paris: De Boeck & Larcier, 1977.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1998

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1998, n. 4, p. 215-33.

TIBALLI, E. F. A. **Fracasso escolar**: a constituição sociológica de um discurso. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (doutorado), 1998.

VIÑAO FRAGO, A. 1998. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: **Culturas y civilizaciones** – III Congreso de la Asociación de Historia contemporanea. Universidad de Valladolid, 1998.

WOODS, P. 1983. **Sociology and the school**: an interactionist viewpoint. London: Routledge and Keagan Paul, 1983.



SOBRE A AUTORA

Alda Junqueira Marin É PEDAGOGA, DOUTORA EM CIÊNCIAS/ Educação, Livre-Docente em Didática, Docente aposentada como adjunto da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Atuou como Professora Pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação, e está atualmente vinculada ao Departamento de Educação: Formação Docente, Gestão e Tecnologias, atuando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Participa de grupos de pesquisa e associações científicas. Atualmente também é Professora colaboradora, bolsista da Universidade de Araraquara - UNIARA. Possui inúmeras publicações em periódicos especializados, diversos livros e e-Books editados e é autora de numerosos capítulos em livros e e-Books coletivos. Seus estudos e pesquisas são dedicados aos temas da Didática, Trabalho Docente, Formação de Professores e diversos aspectos relativos ao Ensino e à Escola. Coordena atualmente o Grupo de Pesquisa “Docência em suas Múltiplas Dimensões”. ●



EMAIL: aldamarin@pucsp.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8878122935856466>

FACEBOOK: <https://pt-br.facebook.com/AldaJunqueiraMarin/>

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Alda_Marin

GOOGLEACADÊMICO: <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=pu0LKDgAAAAJ>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2120-338X>





JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE
PENSAM E FAZEM
EDUCAÇÃO