

CRISTIANE MARCELA PEPE

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO**

DE PROFESSORES DE ENSINO

FUNDAMENTAL I

**ARARAQUARA - SP
2007**

CRISTIANE MARCELA PEPE

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO
DE PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Tese apresentada como exigência para a obtenção do Título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara.

Eixo Temático: Trabalho Educativo

Linha de Pesquisa: Educação do Professor

Orientação: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria
Giovanni

**ARARAQUARA - SP
2007**

CRISTIANE MARCELA PEPE

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO
DE PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

Prof^a. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin

Prof^a. Dr^a. Elenice Maria Cammarosano Onofre

Prof^a. Dr^a. Paula Perin Vicentini

Araraquara, 22/02/2007.

Aos meus filhos Ana Gabriela e Nicolas, razão de tudo na minha vida e por me tornarem uma pessoa melhor e mais feliz todos os dias.

A todos os professores(as) que encantam e fazem da escola um espaço de igualdade, que fazem com que os estudantes tenham o desejo e a certeza de dias melhores e mais dignos.

AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Giovanni, pela orientação segura, pelos momentos de auxílio, compreensão, motivação, colo - tão necessários no transcorrer do caminho até a conclusão deste estudo – e principalmente pela amizade que temos partilhado nesses longos anos de convivência e aprendizado.

Às Prof.as. Dr.as. Maria Regina Guarneri, Elenice Cammarosano Onofre, Vera Teresa Valdemarin e Paula Perin Vicentini, pela leitura atenta e pelas mais que preciosas contribuições no momento da defesa desta tese.

Aos professores inesquecíveis de minha formação acadêmica Maria Helena Frem, Mauro Romanato, Cilene Chakur e Alda Junqueira Marin, por tudo que me ensinaram e me ensinam em cada um de nossos – infelizmente – agora raros encontros.

Ao Prof. Dr. Moisés Santana, da Universidade Federal de Alagoas pela atenção, amizade, carinho e valiosas contribuições na revisão do instrumento de coleta de dados.

À Prof.ª Eunice Sgarbi, querida professora da Pré-escola, com quem aprendi a ter respeito e admiração pela profissão docente.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió por ter acolhido meu trabalho e me propiciado a oportunidade de entrar em contato com professores(as) tão maravilhosos, participantes desta pesquisa, que dedico meus mais sinceros agradecimentos por abrirem suas vidas para mim, por me receberem com alegria, reservando um pouco do seu já escasso tempo para me atender e partilhar comigo seu trabalho, suas histórias e suas alegrias.

Aos meus alunos e aos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas por podermos partilhar, juntos, a aventura do aprender e do ensinar, principalmente às minhas orientandas e amigas: Cícera e Fátima, que muito me ensinaram durante a construção de seus trabalhos e pela amizade e respeito que me dedicam.

Aos meus sogros Maria Teresa e José Francisco Pepe e minhas cunhadas Tatiana e Francine, que tantas alegrias e tristezas partilharam comigo.

Ao Sandro, pelo amor que tem me dedicado sempre, pela revisão, contribuições e leitura deste e de tantos outros trabalhos, pelos momentos de companheirismo, solidariedade, motivação e atenção infinitos.

E a todos os amigos e familiares que, de diferentes formas e em diferentes momentos me auxiliaram, meu carinho e agradecimento.

A CAPES, pelo apoio financeiro em forma de Bolsa de Estudos.

Os docentes devem viver a aventura do conhecimento, da busca e do contraste crítico e reflexivo se querem provocar nas novas gerações o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e pela criação; devem amar a democracia e se comprometer com suas exigências de compreensão compartilhada se querem criar um clima de relações solidárias e se pretendem construir a comunidade democrática de aprendizagem.

Pérez Gómez (2001, p. 304)

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE ANEXOS.....	p. 08
RELAÇÃO DOS QUADROS	p. 08
RESUMO.....	p. 09
ABSTRACT	p. 10
INTRODUÇÃO: A Planta/Projeto.....	p. 11
1. CAPÍTULO I: A Fundação	p. 20
1.1. Formação de Professores.....	p. 21
1.2. Aprendizagem e Motivação.....	p. 46
1.3. Trabalho e Educação.....	p. 80
1.4. Cultura e Transmissão Cultural.	p. 95
2. CAPÍTULO II: Plantas/Projetos já realizados	p. 150
3. CAPÍTULO III: A Obra	p. 183
3.1. O Contexto da Pesquisa: a Educação em Alagoas	p. 184
3.2. Dados atuais sobre a Educação em Alagoas	p. 198
3.3. A pesquisa	p. 202
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O acabamento da obra.....	p. 244
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 250

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Entrevista com as professoras..... **p. 255**

RELAÇÃO DOS QUADROS

QUADRO 1: Perfil dos professores entrevistados..... **p. 203**

QUADRO 2: Histórias de vida e Biografia Escolar..... **p. 211**

QUADRO 3: O Cotidiano pessoal dos professores entrevistados..... **p. 215**

QUADRO 4: Visão do próprio trabalho e de seu desempenho..... **p. 220**

QUADRO 5: Percepção e conhecimento sobre os alunos e seus desempenhos..... **p. 229**

QUADRO 6: Visão da Profissão..... **p. 232**

QUADRO 7: Motivação para aprender e Concepção de Aprendizagem..... **p. 239**

PEPE, Cristiane Marcela. *Processos de aprendizagem e motivação de professores de Ensino Fundamental I*. Tese. Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP-FCL/Ar, 2007.

RESUMO

O que motiva, para a aprendizagem de novos conhecimentos, professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental constitui o **foco** da pesquisa aqui relatada. A **hipótese** que a norteia é a de que processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os(as) professores(as) para novas aprendizagens e para mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas. São **questões** a serem investigadas: *O que motiva os professores alfabetizadores a novas aprendizagens sobre a profissão? Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação? Como, na visão dos professores investigados, os cursos de Formação Inicial e Continuada motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem? Qual a imagem que os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?* – e **objetivos** a serem alcançados na pesquisa: investigar como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação e aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos. Trata-se de **pesquisa** de natureza **qualitativa, exploratória e descritivo-analítica** dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professoras em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Maceió-AL, participantes do Programa de formação continuada do MEC, intitulado GESTAR I. Foram realizadas, no ano de 2006, entrevistas semi-estruturadas com os professores com auxílio de roteiro construído e testado com essa finalidade específica. Os dados coletados foram mapeados e são apresentados em Quadros-síntese, a partir dos seguintes eixos ou chaves de análise: dados identificadores iniciais; história de vida; cotidiano pessoal; vida profissional; visão dos professores acerca do próprio trabalho e desempenho; percepção e conhecimento dos professores sobre os alunos e seus desempenhos; visão da profissão; motivação para aprender; concepção de aprendizagem. A análise dos resultados permite afirmar que os professores entrevistados se vêem como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, apontando para isso elementos como ter sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão; que sua principal motivação é seus alunos, é vê-los aprender e querer aprender sempre mais, fato que os faz permanecer e investir na profissão; que sempre buscam aprender para melhorar suas práticas e fazem isso estudando, participando de cursos, palestras, congressos e; que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação, expressando aqui que a aprendizagem precisa ser significativa, que o aprendiz precisa atribuir sentido ao que está aprendendo, confirmando os autores que fundamentam nosso estudo. Fornecem apoio teórico para o estudo, autores como: Giroux, Apple e Pérez Gómez.

Palavras-chave: Processos de aprendizagem e motivação docente
 Ensino Fundamental – Ciclo I
 Formação Inicial e Continuada de Professores de Ensino Fundamental

PEPE, Cristiane Marcela. *Learning processes and motivation of Primary School teachers from 1st to 4th grades*. Thesis. Araraquara-SP. Program of Graduate Studies in School Education. UNESP-FCL/Ar, 2007.

ABSTRACT

What motivates Primary School teachers, who work from 1st to 4th grades, for the learning of new knowledge, constitutes the **focus** of this research. The **hypothesis** that orientates the research takes into consideration that processes of initial and continuous formation have not been enough to motivate the teachers (men and women) for new learning and for effective changes in their pedagogical practices. The **subjects** to be investigated are: *What motivates the beginning literacy teachers for new learning on the profession? How do their personal biographies influence their learning processes and motivation? How do Initial and Continuous Formation courses for teachers motivate those professionals for the learning of new contents, in the teachers' point of view, and how do they understand and work with that learning process? What is the teachers' self image as learners?* – and the **objectives** of this research are: *to investigate how Primary School teachers from 1st to 4th grades notice and express their motivation and educational learning in their work and formation process, identifying elements in those processes that contribute to the understanding of the process of teachers' formation as adult learners.* It is a research of qualitative, exploratory and descriptive-analytical nature which investigates the learning and motivation processes of 10 Primary School teachers who work in the initial grades at Municipal schools in Maceió-AL, who were participants of the Program of Continuous Education from MEC, entitled GESTAR I. Semi-structured interviews were accomplished with the teachers with the aid of guidelines built and tested with that specific purpose. The collected data were mapped and presented in Synthesis Charts, from the following axes or analysis keys: initial identifying data, life history, personal routine, professional life, teachers' view of their own work and performance, teachers' perception and knowledge on the students and their performance, view of the profession, motivation to learn, learning conception. The analysis of the results allows us to verify that the interviewed teachers see themselves as avid and permanent learners, demonstrating their motivation to educational learning in their work and in their process of formation, pointing elements such as being always interested in learning new things related to the profession; showing that their main motivation is their students, watching them learning and anxious to learn more – fact that makes them remain and invest in the profession –; always seeking to learn in order to improve their practices and they could accomplish this by studying, attending courses, speeches, conferences, etc and; not liking to learn in training situations, without freedom to think, or being obliged, without any interest in the situation, expressing here that the learning must be meaningful, and the learner must attribute meaning to what he/she is learning, confirming the authors who supported our study. Giroux, Apple and Pérez Gómez supply theoretical support for the research.

Keywords: Educational motivation and learning processes

Primary School – 1st to 4th grades

Primary School Teachers' Initial and Continuous Formation

A PLANTA / PROJETO

INTRODUÇÃO

A pesquisa que dá origem à Tese aqui apresentada partiu do estudo que realizei no Mestrado (PEPE, 2002), que focalizava, especificamente, as relações entre a atitude de leitor e o processo de desenvolvimento profissional docente, manifestas em depoimentos de 12 professoras formadoras de novos leitores, em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental e que participaram, ao longo de 04 anos (1997-2000), de Pesquisa-Ação colaborativa (FAPESP - Programa de Pesquisas Aplicadas sobre Melhoria da Escola Pública – Projeto: "*Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*") – levada a efeito em uma escola pública estadual da cidade de Araraquara – S.P. –, atuando como parceiras em estudos e em ações especificamente voltadas para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, habilidades e atividades relacionadas à leitura.

Nesse estudo, embora as professoras mencionassem perceber que a nova forma de trabalhar com a leitura, aprendida ao longo do processo de intervenção vivido, fosse positiva e trouxessem resultados, os dados de observação revelaram que parte desse trabalho foi se perdendo gradativamente, permanecendo apenas aspectos pontuais.

Esse fato levou-me a algumas inquietações sobre o processo de aprendizagem e motivação dos professores, pois, no caso específico mencionado, apesar das professoras terem vivido uma experiência em um processo de intervenção relativo à leitura, no qual exercitaram uma nova forma de trabalhar com a leitura (por meio de demonstrações de atividades na própria sala de aula, de leitura e discussão de textos, especialmente selecionados para sua sensibilização e relacionados à leitura, entre outras estratégias) e apesar de terem percebido, na prática de sala de aula, que esse trabalho trazia bons resultados, ainda assim não o mantiveram em sua íntegra.

Desses resultados de pesquisa emergiram, então, novas indagações:

- *Por que as professoras não mantêm as práticas iniciadas e que deram resultados positivos com os alunos?*
- *O que motiva professores(as) alfabetizadores(as) a aprenderem e aplicarem conhecimentos novos?*

Tais indagações deram origem às seguintes **questões de pesquisa** norteadoras da pesquisa aqui relatada:

- *O que motiva os professores de Ensino Fundamental I a novas aprendizagens sobre a profissão?*
- *Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação?*
- *Como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem?*
- *Que imagens os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?*

A **hipótese** que norteia esta nova pesquisa é de que processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os(as) professores(as) para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas.

Isso nos leva a pensar que o professor não se vê e não é visto como um adulto aprendiz. Essa especificidade – a do professor enquanto adulto aprendiz – não tem sido levada em consideração pelos que trabalham nos processos de formação desse sujeito, o que nos leva a pensar e refletir sobre o que estamos fazendo na formação de professores tanto inicial, quanto em exercício, por meio da formação continuada e, nesse sentido, algumas indagações são necessárias: No que de fato contribuímos? Quais as marcas da formação que os professores têm levado para o seu exercício profissional?

Estudos sobre a aprendizagem profissional do professor ainda são muito recentes. Segundo Nóvoa (1992), o que ainda se verifica é a ausência de uma teoria sobre formação do adulto que produza um outro conhecimento, mais adequado para entendê-los como pessoas e como profissionais, para tentar descrever melhor seu processo de formação e ajudá-los a mudar as suas práticas educativas e os próprios processos de formação.

Nosso trabalho significa um esforço de auxiliar nessa construção, de entender melhor esse processo de formação do adulto, pois o que tem sido produzido sobre aprendizagem profissional docente não menciona, ou menciona apenas de passagem, a questão da aprendizagem do adulto, quando há algum enfoque nessa direção, ele se refere à formação do adulto em geral e não dele – professor – enquanto aprendiz adulto, isto é, sabemos que aprendemos para a vida toda, que somos “eternos aprendizes”, não importa a idade, mas, na profissão docente, como é que fica esse processo de aprendizagem?

Nesse sentido, nosso **objetivo** nessa pesquisa consiste em investigar como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para a compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos.

No que tange ao **referencial teórico** que norteia a pesquisa, buscamos autores que nos auxiliaram na busca de respostas às nossas indagações e no fornecimento de pistas que nos levaram a entender melhor a temática sob estudo, afinando o nosso “olhar” para entender os dados coletados, ampliando o nosso entendimento sobre o que motiva os/as professores/as para as aprendizagens sobre a profissão e de que forma ele aprende. Para tanto, escolhemos os estudos de autores da denominada Sociologia Crítica, como: Giroux, Apple, Pérez Gómez, entre outros, por entendermos que eles trabalham justamente com um universo mais amplo, não ficando restritos apenas aos processos mentais e cognitivos do sujeito, mas abordam toda a dimensão social, política e econômica da trama de relações que permeiam o universo educativo, seus agentes e suas instituições.

A esse respeito, vale retomar aqui uma citação de Pérez Gómez (2001) que explicita as nossas escolhas e forma de pensar sobre a educação, bem como sobre a importância de se investir na formação de professores:

(...) a escola e a educação do professor são elementos cruciais no processo de consecução de uma sociedade mais justa. Com esta finalidade básica, a escola deve-se propor como objetivo prioritário cultivar nos estudantes e nos professores a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é considerado como um intelectual transformador, com um claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor é, ao mesmo tempo, um educador e um ativista político, no sentido de intervir aberta e decididamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua clara pretensão de provocar nos estudantes o interesse e o compromisso crítico com os problemas coletivos (p.301).

Em relação à **metodologia** utilizada, que nos forneceu o caminho a ser trilhado nesta pesquisa, desempenhando o papel de guia, de bússola e não um caminho rígido ou como diz o poeta Luis Mello, “... que se constrói ao caminhar”, optamos por um estudo de **natureza qualitativa**, conforme definição de Lüdke e André (1986, p.11-13):

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento.

Os dados coletados são predominantemente descritivos.

A preocupação é com o processo.

O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, os aspectos quantitativos também foram considerados no decorrer da pesquisa. A esse respeito, cumpre salientar o caráter não antagônico, mas complementar, dos aspectos qualitativo e quantitativo no processo de conhecimento e no desenvolvimento de uma pesquisa que vem sendo reafirmado por diferentes estudiosos da prática da pesquisa social em geral e, em particular da pesquisa educacional (LÜDKE e ANDRÉ; 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994 e TRIVIÑOS, 1987).

Trata-se de pesquisa que se desenvolve como **estudo exploratório e descritivo-analítico** dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Maceió-Al.

Sellitz e outros (1965) definem o estudo exploratório como um tipo de investigação que tende a permitir maior familiaridade com o fenômeno a ser estudado; a formular com maior precisão problemas e hipóteses para aprofundamento da investigação a respeito de temas ainda pouco investigados e conhecidos e a definir com maior exatidão as características da situação, fenômeno, relação ou objeto de investigação. Além disso, segundo esses autores, a pesquisa exploratória permite explorar o tema em estudo, tanto na bibliografia, quanto a partir de dados empíricos, descrevendo, formulando ou discernindo idéias e aspectos mais pregnantes desse tema.

A pesquisa do **tipo descritivo-analítica** é definida por Sellitz (1965), como sendo um tipo de investigação na qual “... a exatidão da descrição é que merece maior atenção” (p.61), buscando-se uma maior “segurança da evidência deduzida” (p.61).

Em relação aos **sujeitos da pesquisa**, selecionamos 10 professores de escolas municipais, em um treinamento oferecido quinzenalmente pela Secretaria Municipal de Ensino, da capital de Alagoas, que faz parte de um Programa do MEC, intitulado GESTAR I.

Os professores participantes desse programa, em Alagoas, têm 20 horas como professores ou coordenadores pedagógicos e 20 horas dedicados a trabalhar com os outros colegas, dando a formação do GESTAR. Ou seja, os professores que estão em

sala de aula um período e atuam como professores, em outro período atuarão como formadores, daí o nosso interesse por esse público específico para a pesquisa.

O GESTAR I é um programa de formação continuada na modalidade presencial e semi-presencial para capacitação de professores de 1^a a 4^a série (Gestar I) e 5^a a 8^a série (Gestar II) das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. O Gestar representa um conjunto de ações pedagógicas que incluem discussões sobre questões prático-teóricas, sugestões de atividades de apoio e avaliações diagnósticas do processo ensino-aprendizagem.

O Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar foi criado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, para melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para a formação continuada de professores esse programa utiliza recursos de educação a distância com momentos presenciais e atende professores de 1^a a 4^a série de escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O GESTAR I organiza sua atuação a partir de uma avaliação por habilidades dos alunos que, por sua vez, orienta a formação dos professores cursistas desse programa¹.

A identificação e seleção desses sujeitos se deram por meio de contato com os/as professores/as durante uma reunião na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), expondo os objetivos da pesquisa por escrito e oralmente. A partir daí os/as professores/as que tiveram interesse em participar, colocaram seus nomes e telefones por escrito, para posterior contato.

Dos 18 professores que se dispuseram, por escrito, a participar da pesquisa, apenas 10 acabaram sendo entrevistados. Os motivos dessas perdas foram os mais variados: alguns professores não puderam ser contatados pelo número de telefone fornecido, outros em decorrência de muitos encontros desmarcados e um deles pela dificuldade de acesso à escola em que trabalhava, localizada em bairros distantes, de difícil acesso e localizados em zonas consideradas de alto risco e índice de violência.

Entre os professores entrevistados, nem todos estão em sala de aula, alguns estão atualmente atuando como coordenadores pedagógicos na rede municipal². O critério

¹ Encontra-se em andamento, pela SEB-MEC, um projeto de avaliação em execução pelo DPR, que tem como objetivo reunir informações sobre os dois Programas: Gestar I Língua Portuguesa e Gestar I Matemática, com foco nos Cursos de Formação Continuada e no Sistema de Avaliação Diagnóstica por Habilidades dos Alunos, que deve apontar, brevemente, os resultados obtidos junto aos professores no que diz respeito a sua ação pedagógica e o impacto observado no desempenho dos alunos.

² Ver Quadro 1 sobre o perfil dos professores entrevistados.

utilizado para a decisão de realizar entrevistas com esses sujeitos relaciona-se ao fato de estarem todos envolvidos no Gestar I, no qual, mesmo os professores que só estão em sala de aula irão trabalhar em período contrário como formadores. Esse fator nos despertou muito interesse, pois esses professores estão vivenciando a experiência de trabalhar como formadores e, portanto, estão envolvidos não só com a aprendizagem e motivação das crianças, mas de adultos professores também, experiência essa que talvez faça com que revejam seus próprios processos de aprendizagem como adultos.

Para a **coleta dos dados** foi construído e testado um Roteiro de Entrevista semi-estruturado (ver Apêndice 1), com perguntas abertas, de forma que pudéssemos compreender melhor o processo de aprendizagem e motivação dos professores sob a sua própria ótica.

A construção desse instrumento/roteiro de entrevista com os professores, com base nas leituras teóricas realizadas, bem como considerando os objetivos, hipótese e questões de pesquisa, incluiu os seguintes aspectos a serem investigados nos depoimentos das professoras:

- Dados identificadores iniciais
- História de vida
- Cotidiano pessoal
- Vida profissional
- Visão do próprio trabalho e desempenho
- Percepção e conhecimento sobre os alunos e seus desempenhos
- Visão da profissão
- Motivação para aprender
- Concepção de aprendizagem

Pérez Gómez (2001), em seu livro intitulado *A cultura escolar na sociedade neoliberal* afirma que a entrevista é realizada com o objetivo prioritário de captar as representações e as impressões subjetivas, relativamente elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva, com a intenção de esclarecer a “inevitável polissemia das manifestações observáveis”. Nesse sentido, para esse autor, os diferentes modos e tipos de entrevistas, relativamente estruturados, pretendem indagar e atingir as diferentes representações, no pensamento e nas atitudes expressas pelos sujeitos investigados, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, assim como nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de agir verbalizados durante a entrevista.

Para o autor, a entrevista é um instrumento e também uma ocasião inigualável para propiciar a “[...] construção compartilhada do conhecimento por meio do diálogo e do contraste, sempre que se estimule uma interação real entre as idéias dos participantes entre si e com o investigador” (p. 73).

Os professores foram contatados para agendamento das entrevistas e estas foram realizadas pela própria pesquisadora nas escolas em que atuavam. As entrevistas foram todas gravadas em áudio e duraram, em média, 90 minutos. Após as entrevistas, as gravações foram transcritas literalmente. Estas transcrições foram a base para o mapeamento inicial dos dados, em seguida reunidos em quadros-síntese para a análise e apresentação dos resultados obtidos, que estão apresentados no Capítulo III.

Os dados foram organizados em 07 Quadros, cuja análise procura identificar e ressaltar os elementos para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e motivação dos professores entrevistados e da visão que expressam sobre si mesmo como adultos aprendizes.

Finalmente, resta acrescentar aqui que o texto que segue para apresentação desta tese está organizado em 04 partes, cujos títulos, ao explicitarem o conteúdo dos capítulos, estabelecem analogia com as etapas de uma construção civil, que nos pareceu um recurso rico e sugestivo para a compreensão do processo de construção/realização/apresentação da pesquisa realizada.

Assim, esta **Introdução** pode ser comparada à “*A Planta/Projeto*” de uma obra. Na construção civil, a planta/projeto é formada pela Planta-baixa (desenho), Especificações Técnicas (que detalha os materiais) e Memorial Descritivo (detalha os serviços), desta forma, é nesta etapa do texto que descrevemos a construção da pesquisa, com todos os componentes que ela possuirá, assim como os passos a serem seguidos e a sua estrutura final.

O **Capítulo I**, que aborda a fundamentação teórica da pesquisa, foi intitulado “*A Fundação*”, justamente por ser a parte que sustenta qualquer edificação, ou seja, uma etapa que se não for bem construída, sentiremos logo seus efeitos, pois surgirão em pouco tempo rachaduras, infiltrações, que podem comprometer toda sua estrutura, ou seja, é uma etapa fundamental da construção de uma obra – e é exatamente esta a função do referencial teórico que norteia a pesquisa.

O **Capítulo II** – “*Plantas e Projetos já realizados*” – apresenta a revisão de alguns trabalhos já realizados sobre a temática abordada nesse estudo, com o objetivo de

explicitar alguns caminhos que têm sido percorridos e quais as principais preocupações em relação a esse tema.

O **Capítulo III**, intitulado “*A Obra*”, representa a construção propriamente dita, já materializada. Nele apresentamos o contexto da pesquisa, mostrando um pouco do cenário alagoano, uma vez que a nossa pesquisa se desenvolveu com professores(as) da capital desse Estado: Maceió. Começamos por uma incursão na história de Alagoas para em seguida abordarmos, especificamente, a educação e sua configuração neste contexto, na tentativa de entendermos as falas e vivências dos nossos sujeitos. Nesse capítulo também se encontra a pesquisa realizada, com a análise dos dados coletados e os resultados obtidos.

Finalmente, vem a fase do “*Acabamento da Obra*”, em outras palavras, as **Considerações Finais** sobre o estudo realizado, no qual retomamos os principais resultados da pesquisa, e, com base nas respostas obtidas às questões, hipótese e objetivos inicialmente propostos, reafirmamos a **tese** de que há a necessidade de se sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores, assim como aos próprios professores) de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente.

CAPÍTULO I

A FUNDACÃO

CAPÍTULO I: A FUNDAÇÃO

Apresentaremos neste capítulo os autores que, com seus estudos, alicerçam nossa pesquisa e que nos fornecem a base para entendermos melhor a temática da pesquisa aqui proposta, assim como norteiam os nossos caminhos na busca por respostas às nossas indagações.

Nesse sentido, para facilitar o entendimento dessa temática tão complexa, que envolve muitas variáveis, dividimos os estudos analisados em quatro eixos:

- Formação de Professores;
- Aprendizagem e Motivação;
- Trabalho e Educação;
- Cultura e Transmissão Cultural.

Entendemos que essa divisão permite uma melhor compreensão do universo da aprendizagem docente.

Vejamos!

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Duas leituras que definem as bases sobre as quais construímos esta pesquisa compõem este item – o estudo da Unesco sobre o perfil dos professores brasileiros, realizado em parceria com o MEC/INEP e publicado em 2004, que traça o perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas de área urbana – e o texto de Marcelo Garcia (1999) que reúne os principais elementos presentes no conceito de formação de professores: os professores como profissionais, as escolas que “ensinam a ensinar” e o conteúdo desse ensino.

Vejamos.

A pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros começa por afirmar que, embora a aprendizagem seja consequência de fatores muito diversos e complexos, é possível sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente” ou:

[...] conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores. (BRASIL/UNESCO, 2004, p.11)

Este conjunto de variáveis, segundo a pesquisa, demonstra as razões de uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes nas estratégias de reforma educacional nos últimos anos, que apontam para a “... necessidade de se desenhar *políticas integrais*, que superem os enfoques unidimensionais tradicionalmente adotados, quando se trata de enfrentar os desafios que a questão docente levanta” (p.11).

Essas políticas abrangeriam, pelo menos, três grandes dimensões: a) ações destinadas a melhorar o perfil dos interessados no exercício da profissão docente; b) estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial e garantir processos contínuos de capacitação em serviço; e c) estabelecimento de regras que permitam a ascensão na carreira, sem o abandono da sala de aula.

Esse tipo de política exige o conhecimento das representações que os docentes têm de sua profissão, dos processos de reforma e de seus alunos, e acerca das diversas dimensões do comportamento humano – o que reafirma, como diversas pesquisas com professores já têm demonstrado, a importância de se dar voz e visibilidade aos docentes e suas práticas, sem o que será impossível buscar novos sentidos para a escola.

A pesquisa também destaca a contradição que têm vivido os professores da educação básica. Se, por um lado, é nele que se deposita parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais e que se traduz em exigências cada vez mais complexas em relação a suas competências profissionais, por outro lado, principalmente nas sociedades mais fortemente marcadas pela exclusão social, a ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, como à maioria de seus alunos, a condição de excluído, pressionados que se encontram pelos baixos salários, por uma formação precária e pelo acesso limitado e/ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, ficando isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural que caracteriza a sala de aula (BRASIL/UNESCO, 2004):

[...] ser professor, hoje, redunda na urgência de se reverem posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e da sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atua, seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas". [...] (BRASIL/UNESCO, 2004, p.18)

Sobre essas transformações que vêm ocorrendo na profissão docente, a pesquisa destaca um estudo de Gatti³ que, referindo-se aos países em desenvolvimento, afirma que as profundas transformações pelas quais passa a profissão hoje, estão associadas ao efeito conjugado de diversos fatores: o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de uma certa qualidade da escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; assim como a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais.

Retomando a questão da exclusão vivida atualmente pelo professor, a pesquisa destaca também o estudo de Camargo⁴, segundo o qual, se o professor “de ontem” em nada se igualava ou se aproximava do aluno, diferenciando-se dele pela postura assumida, pelas experiências acumuladas, pelo padrão e pela diversidade das referências culturais de que dispõe e pela linguagem que utiliza – hoje, esses mesmos fatores o confunde com o aluno, uma vez que ambos compartilham as mesmas condições sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, são apresentadas propostas pela pesquisa, que apontam que a recuperação da dignidade e da credibilidade do ofício docente passaria por uma reconfiguração de sua identidade profissional, envolvendo o fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho, destacando-se como crucial uma formação de melhor qualidade, que leve em consideração as suas condições concretas de existência, que se encontram acentuadamente deterioradas.

Os dados sintetizados a seguir, extraídos da pesquisa em questão (BRASIL/UNESCO, 2004) têm o objetivo de trazer para a discussão da temática aqui

³ Trata-se do seguinte estudo: GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996.

⁴ Segundo as referências bibliográficas da pesquisa, a citação completa é: CAMARGO, F. *Escola: espaço de cultura e formação*. Disponível em: <http://www.clm.com.br/espaco/info11a2.html>. Acesso em: 07 de janeiro de 2004.

em estudo, alguns elementos que possam contribuir para compor um perfil do professor brasileiro, nestes primeiros anos do século XXI, com destaque, em alguns momentos, para os dados específicos sobre a região nordeste (região em que foi realizada a pesquisa alvo do estudo aqui relatado):

- 18,6% são homens e 81,3% são mulheres, das quais a maioria encontra-se atuando no ensino fundamental, o que ressalta a questão de gênero, presente não só na profissão docente em geral, mas no ensino fundamental em particular;
- há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente) – o que revela a presença de professores jovens, hoje, em atuação nas escolas das redes pública e privada do país;
- a maioria encontra-se casada (55,1%), embora se destaque o fato de 28,3% dos professores/as serem solteiros, o que, pode estar relacionado com o perfil de professores mais jovens no Brasil, uma vez que 42,4% têm menos de 35 anos de idade;
- a escolaridade dos pais é incipiente: 49,5% dos pais dos professores brasileiros têm apenas o nível fundamental incompleto, cerca de 15% dos pais e mães não têm nenhum grau de instrução, e somente 5,7 % os docentes são filhos de pais que possuem ensino superior completo – o que permite constatar que, independentemente do montante da renda familiar, os professores em geral desfrutam de uma situação melhor que a dos seus pais, numa proporção pouco abaixo de dois terços. "... No total, cerca de 21% se consideram em situação igual, 14,6% em situação pior e 64,4% em situação melhor" (p.70);
- nas regiões Norte e Nordeste a razão aluno/professor é muito alta: 50 e 43 alunos por professor, respectivamente e, que a renda média do trabalho do brasileiro, por hora, é de R\$ 15,87; no Nordeste, é de R\$ 12,33;
- 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez (esse salário varia dependendo da região geográfica onde o professor trabalha, acompanhando as desigualdades regionais, uma vez que apenas 12,3% dos professores da região Nordeste possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos, percentual que sobe para 22,5% entre os professores da região Norte; para 26,8% entre os da região Centro-Oeste; 27,8% entre os da região Sul; e 42,1% junto aos professores da região Sudeste);
- em relação à formação docente, 67,6% dos professores afirmam ter concluído o nível superior de ensino, dos quais 61,9% o fizeram com formação pedagógica e os docentes apenas com o ensino médio somam 32,3%, sendo que, dessa parcela, 83% têm formação pedagógica (modalidade normal);
- o lazer dos professores brasileiros constitui atividade realizada basicamente no âmbito doméstico e se resume à rádio e TV (74,3% dos docentes afirmaram que assistem à TV diariamente e 52,0% declaram que ouvem rádio diariamente) ou a vídeo (33,0% dos docentes afirmaram assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% disseram fazê-lo uma vez por mês) – o que pode ser explicado segundo a pesquisa (BRASIL/UNESCO, 2004) pelo fato de essas serem opções de lazer mais baratas e de fácil realização e/ou pela falta de tempo para se dedicar a outros tipos de práticas, já que os deveres profissionais parecem ocupar boa parte do tempo dos docentes (p.98);
- o cinema, apresentou proporções bem inferiores: quase metade dos professores (49,2%) vai ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana, enquanto as demais atividades apresentaram freqüência de “algumas vezes ao ano”: exposições, teatro, museus, bibliotecas, concertos, clubes que não fazem parte da rotina de mais da metade dos professores;

- a maioria dos professores (52%) declarou que costuma ler materiais de estudo ou formação; ler revistas especializadas em educação (47,9%) e ler fotocópia de materiais (44,5%), embora também seja significativo à freqüência dos professores que responderam que *nunca* exercem atividades vinculadas à sua formação, destacando-se aqueles que nunca participam de seminários de especialização (11,4%);
- são relativamente poucos os professores que dizem que estudam ou praticam atividades artísticas: os que habitualmente estudam ou ensaiam teatro são 4,1%, e os que afirmam nunca fazê-lo chegam a 66,1%; os que pintam ou aprendem a esculpir são 6,1% e os que nunca o fazem correspondem a 65,7% dos pesquisados; são 8,0% os professores que afirmaram que praticam ou aprendem danças habitualmente, enquanto quase metade deles, 49,6%, declarou jamais fazê-lo; finalmente, 12,8% dizem que estudam ou desenvolvem algum artesanato com muita freqüência, enquanto 47,7% nunca o fazem;
- a maior parte dos professores afirma nunca realizar atividades ligadas ao uso do computador e da Internet: a maioria declara nunca usar correio eletrônico (59,6%), não navegar na Internet (58,4%) e nem se divertir com seu computador (53,9%);
- 23,5% dos professores declararam que lêem jornal *1 ou 2 vezes por semana*, 9,5% que lêem *a cada 15 dias* e 3,7% que não lêem jornal *nunca*;
- quanto à prática de alguma atividade física é elevado o número de professores que *nunca* faz ginástica, esportes ou qualquer atividade física (34,5%) – o que pode estar ligado a uma rotina escolar e doméstica muito intensa, que lhes rouba todo tempo e energia para se dedicarem a qualquer outra coisa;
- no que diz respeito à participação política dos professores, somente 16,0% participa habitualmente de sindicatos, enquanto a parcela dos que nunca foram ao sindicato chega perto da metade (49,6%), no entanto, são os docentes das escolas públicas os que afirmaram participar com maior freqüência de associações de cunho político e/ou reivindicatório, bem como são os que mais participam das associações de bairro (6,3%), dos sindicatos (17,4%) e dos partidos políticos (7,0%) – dados que parecem revelar, de um lado, a não consciência dos professores em relação ao que significa para a categoria essa participação em sindicatos ou associações e, de outro lado, pode significar o descrédito ou a falta de esperança dos professores nesses órgãos de classe;
- as duas mais importantes finalidades da educação, que seriam *formar cidadãos conscientes* (72,2%) e *desenvolver a criatividade e o espírito crítico* (60,5%) com pouca importância atribuída às finalidades *transmitir conhecimentos atualizados e relevantes* (16,7%) e *proporcionar conhecimentos básicos* (8,9%), esta última posicionando-se em quarto lugar na lista de finalidades consideradas como menos importantes, com a manifestação de 21,4% dos professores;
- em relação às inovações trazidas pela LDB 9394/96, 90,9% apontaram a institucionalização da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, como um marco importante na gestão democrática do ensino público na educação básica e na construção da autonomia da escola;
- já os Parâmetros Curriculares Nacionais receberam a aprovação de 86,2% dos professores, enquanto cerca de 8,6% deles manifestam discordância;
- outro aspecto bem aceito pelos professores, segundo essa pesquisa, foi a criação do FUNDEF (79,6%), elevando-se ainda mais esse percentual entre os professores do Norte e do Nordeste (87%), onde, historicamente, os salários dos docentes da educação básica são inferiores aos vigentes em outras áreas do país;
- dos aspectos da política educacional abordados na pesquisa, o SAEB foi o que recebeu o menor percentual de aprovação entre os professores – 65,1% do total – sendo também o segundo menos conhecido, ou sobre o qual 13,3% dos pesquisados não quiseram opinar;

- os impactos mais positivos da LDB, segundo os professores, incidiram sobre: “*inovações pedagógicas e democratização do acesso à educação*” (aproximadamente 60%), “*organização do ensino*” (52,4%), “*participação dos professores na tomada de decisões*” (52,1%), “*condições de trabalho*” e “*infra-estrutura do estabelecimento*” (cerca de 40%);
- com relação à rotina escolar, os principais problemas apontados pelos professores se referem a: “*tempo disponível para a correção de provas, cadernos etc.*” (69,3%), “*tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas*” (54,8%), “*características sociais dos alunos*” (51,7%)” e “*relação com os pais*” (44,8%);
- quanto à aprendizagem dos alunos, os fatores considerados de maior influência pelos professores são: “*acompanhamento e apoio da família*” (78,3%), “*relação professor/aluno*” (53,9%), “*competência do professor*” (31,9%), “*infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola*” (14,8%) e “*gestão da escola*” (9,7%) – o que demonstra, mais uma vez, o peso atribuído a fatores extra-escolares no processo ensino-aprendizagem;
- no que diz respeito à “inclusão de inovações na escola”, os professores aprovam: “*aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros colegas, tanto em sala de aula como fora dela*” (87,6%) e “*favorecer a concentração da carga horária dos docentes em apenas um estabelecimento*” (86,7%), mas desaprovam as idéias de: “*prolongar o calendário escolar anual para melhorar a qualidade do ensino*” (90,2%) e “*prolongar a jornada escolar*” (80,4%), que implicariam em um aumento excessivo do tempo dedicado ao trabalho pelos professores;
- sobre formação inicial e continuada, a maioria dos docentes aponta as instituições de educação superior, como os agentes mais apropriados, indica como estímulos mais eficazes para o êxito da formação continuada, os “*estímulos salariais*” (74,1%) e a “*promoção na carreira*” (57,4%) – e só 9,8% considera de menor importância “*diplomas e certificados formais*”;
- em relação ao conteúdo desses cursos os professores elegem como temas mais importantes: “*o nível profissional dos responsáveis pelo curso*” (57,9%), “*o interesse e a pertinência dos temas*” (57,5%) e “*a participação em experiência de grupo*” (50,1%).
- quanto à disposição dos professores em investir na própria formação há, no entanto, uma predominância, em todas as regiões, da opção “*auto-aperfeiçoamento (ler, buscar novos materiais)*” – 50,1% dos docentes, em detrimento da opção pela “*formação continuada*” (19,7%).

Tais dados revelam ainda a importância de se compreender claramente o conjunto de elementos a ser considerado quando se trata de examinar o que motiva os professores para o processo de aprendizagem da profissão, ou seja, de formação inicial e continuada – razão pela qual, merece destaque, a seguir, a leitura do trabalho de Carlos Marcelo Garcia (1999), intitulado “Formação de Professores: para uma mudança educativa”.

Neste estudo, o objetivo do autor é suprir algumas das lacunas, que se verificam no campo dos estudos sobre a formação docente.

Para Marcelo Garcia, todos exigem e reconhecem a necessidade de formação profissional, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais

facilidade – que alguns autores denominaram de “*Sociedade da Informação*” – e que nos instiga a ver o quanto nós desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber.

O autor aponta três fatores que influenciam o processo de formação geral e escolar (e profissional) na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia – e que tornam esse processo o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

Segundo Marcelo Garcia (1999), o conceito **formação** é geralmente associado a alguma atividade, à idéia de formação para algo, ou seja, formação pode ser entendida como:

[...] **uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (p.19).

Desta forma, para o autor, a formação pode incluir diferentes aspectos conforme a perspectiva que se adota: se do ponto de vista do objeto (quando a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou a do sujeito (quando a formação se ativa como iniciativa pessoal).

Como mostra o autor, existe um componente pessoal evidente na formação, referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental, o que não deve nos levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autônoma.

A esse respeito, Marcelo Garcia cita o estudo de Debesse⁵, que distingue a formação de três formas: a autoformação – que é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; a heteroformação – que é uma formação que se organiza e se desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa; e a interformação – que se define como uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou

⁵ Marcelo Garcia (1999) se refere a DEBESSE, M. Un problema clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: DEBESSE, M. y MIALARET, G. (eds.) La Formación de los Enseñantes. Barcelona. Oikos-Tau. p. 13-34.

entre professores em situação de atualização de conhecimentos e que funciona como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica.

Deste modo, reforça Marcelo Garcia, se fala de formação de professores e não apenas de treino, já que se defende como princípio que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem, independentemente de qual dos três tipos de formação abordados acima se está falando.

Uma peculiaridade das ações de formação, segundo ele, é que se desenvolvem num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Nesta estrutura, o formador, sozinho ou com os formandos, escolhe os meios, os métodos, os objetivos específicos e as formas de avaliação, havendo a necessidade de se produzir mudanças, por meio de uma intervenção clara dos envolvidos para se atingir os objetivos explícitos.

O autor faz algumas distinções ao abordar a temática da formação:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p.21-2)

Para Marcelo Garcia, dado que o ensino é considerado uma profissão, torna-se necessário, tal como em outras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da “ciência, técnica e arte” da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

Entendida dessa forma, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado e que como uma atividade humana inteligente, caracteriza-se como uma atividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas.

A partir dessa afirmação, o autor distingue os elementos básicos dessa concepção diferenciada da formação de professores:

- os professores como profissionais,
- as escolas que “ensinam a ensinar”
- o conteúdo desse ensino.

Marcelo Garcia (1999) afirma que uma análise mais minuciosa nos permite começar a diferenciar claramente diferentes etapas ou níveis da formação de professores, recorrendo ao estudo de Sharoon Feiman⁶, que chega a distinguir quatro fases no “aprender a ensinar”. Estas fases são:

- a) *Fase de pré-treino*: Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
- b) *Fase de formação inicial*: É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.
- c) *Fase de iniciação*: Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.
- d) *Fase de formação permanente*: Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. (p.25-6)

Ao abordar essas fases de Feiman, o autor explicita o que seria “formação de professores” – que, para ele, não é sinônimo de formação de “aprender a ensinar”, ou seja, não é um processo que acaba nos professores, mas:

⁶ Marcelo Garcia (1999) se refere a: FEIMAN, S. e FLODEN, R.. 1986. The cultures of reaching. In: WITTROCK, M (Ed.). Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan, p. 505-526.

Um **processo** (salientando o caráter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso, e por isso enfatizamos o seu caráter **sistemático e organizado**. Em segundo lugar, pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação. Em terceiro lugar, salientamos a dupla perspectiva, individual e em equipe, da formação de professores. Deste modo, a formação de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc.). Por outro lado, pensamos que existe um segundo nível, no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um **grupo de professores** para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26) (grifos do autor)

A partir dessa afirmação, Marcelo Garcia (1999) defende alguns princípios para a formação de professores:

- conceber a Formação de Professores como um contínuo, cujo processo, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que se esteja a referir, não se podendo pretender, desta forma, que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional;
- necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, nos quais ela seja analisada em relação com o desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino;
- necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, pois as investigações que ele analisou mostravam a necessidade de se adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes, destacando a potencialidade que possui o centro educativo como contexto favorável para a aprendizagem dos professores;
- articulação entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores, salientando-se a importância do “conhecimento didático do conteúdo” como estruturador do pensamento pedagógico do professor;
- integração teoria-prática na formação de professores – tanto a formação inicial quanto a permanente deve ter em conta a reflexão epistemológica sobre a prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num “currículo orientado para a ação docente” – considerando, sobretudo, que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e rotinizaram;
- procurar o “isomorfismo” entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva – ou seja, promover a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite;
- a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores, uma vez que o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, o que implica que aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas dependente de características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor ou grupo de professores;

→ perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento com base no trabalho e na reflexão dos próprios professores – o que implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Nessa perspectiva, segundo o autor, observam-se numerosas e, por vezes, contraditórias, imagens do professor: *eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete*, - o que, sem dúvida, evidencia que cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formá-los.

Marcelo Garcia apresenta também algumas abordagens da Formação de Professores. A primeira que ele apresenta é a da “*Formação de professores com orientação personalista*”, na qual os conceitos de *si próprio, autoconceito e desenvolvimento* são comuns nesta abordagem, que entende que o comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida e da inter-relação destas duas percepções.

Esse paradigma personalista, segundo o autor, enfatiza o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo, cujo objetivo consiste em proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um autoconceito positivo, ou seja, pessoas com uma maturidade adequada, tendo em conta as três dimensões: profissional, pessoal e de processo.

Os pressupostos teóricos dessa perspectiva, segundo Marcelo Garcia, concretizam-se num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática, a qual está integrada e não é relegada para o final do período de formação. Em tal currículo são considerados os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotor.

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores, para o autor, é o da aprendizagem pela experiência e pela observação, no qual aprender a ensinar é um processo que se inicia por meio da observação de professores considerados “bons”, durante um período de tempo prolongado, o que significa trabalhar com um professor durante um determinado período de tempo, ao longo do qual, o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a “funcionar em situações reais”.

Desta forma, pretende-se afirmar, segundo Marcelo Garcia, que os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível, mas sim, que o “sujeito-professor” traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática.

Outra abordagem apresentada pelo autor é a da Orientação Prática, na qual se fala de diferentes tipos de competências que os professores devem possuir: a) empíricas: conhecer o que se passa na classe; recolher dados, descrever situações, processos, causas e efeitos, o que exige dois tipos de dados: dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos); b) analíticas: necessárias para interpretar os dados descritivos, para inferir a teoria; c) avaliativas: úteis para emitir juízos sobre consequências educativas; d) estratégicas: que dizem respeito ao planejamento da ação, assim como ao antecipar da sua implementação, de acordo com a análise realizada; e) práticas: capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios para um bom efeito; f) comunicação: os professores reflexivos precisam comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas.

Na abordagem social-reconstrucionista é o elemento prático do currículo formativo dos futuros professores que tem um papel crucial, segundo o autor.

Marcelo Garcia (1999) se refere também ao que denomina “Teoria sobre a mudança dos professores”, segundo a qual, das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança é necessário conceder uma atenção especial à “dimensão pessoal da mudança”, se realmente se pretende que algo mude, ou seja, atenção ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, nas crenças e valores dos professores. Ou seja, segundo o autor, é necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual os professores se inserem como pessoas adultas.

Finalmente, a abordagem apresentada por Marcelo Garcia, à qual daremos um enfoque maior por se voltar diretamente aos aspectos que auxiliam a compreender a temática aqui em estudo refere-se às Teorias da aprendizagem do adulto – que afirma ser necessário considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem.

A classificação de estilos de aprendizagem apresentada nesse paradigma identifica quatro tipos de sujeitos: convergente, divergente, assimilativo e acomodativo. Estes quatro estilos resultam, segundo o autor, das diferentes combinações entre uma maior ou menor orientação para o trabalho conceptual ou para a experimentação.

Os estilos de aprendizagem, segundo Marcelo Garcia, proporcionam-nos uma primeira informação, necessária quando se trabalha na Formação de Professores, na medida em que é fundamental conhecer as características dos indivíduos que participam nesta atividade de aprendizagem. Contudo, esses estilos de aprendizagem não devem ser entendidos como categorias fechadas que “rotulem e determinem” as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos.

O autor afirma que os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenrolam em instituições formativas. Nestas situações formais, segundo ele, podem existir diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, desde uma situação fortemente controlada pelo formador, devido à ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos (professores), até situações formais de aprendizagem, nas quais são os próprios adultos que, no âmbito de um programa estabelecido e negociado, podem dirigir a atividade de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiência e motivação.

Aparentemente, segundo ele, este tipo de formação que, em atividades de formação de professores, pode adotar a modalidade de curso de aperfeiçoamento, tem subjacente a idéia de que a aprendizagem do adulto e a mudança das teorias implícitas ocorrem como consequência do fato de o professor se tornar consciente da debilidade ou deficiência de algumas componentes da sua teoria subjetiva.

Marcelo Garcia (1999) afirma também que, ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser por meio da “aprendizagem autônoma” que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, uma vez que inclui todas aquelas atividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planejar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem, sendo mais freqüente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, ou seja, que possuem mais capacidade para tomar decisões e para articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.

Um dos aspectos que mais se salienta nesse paradigma se refere ao objetivo que tem a educação, a formação e a aprendizagem das pessoas adultas, segundo as diferentes teorias. Assim, segundo o autor, enquanto a teoria comportamental se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as teorias cognitivas salientam a

necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de promover a capacidade de aprender a aprender; a teoria humanista destaca o objetivo da autorealização e desenvolvimento pessoal por meio da aprendizagem; enquanto a teoria da aprendizagem social salienta a importância da modelagem como via para adquirir e modificar condutas, mas fundamentalmente atitudes.

Em relação à aprendizagem das pessoas adultas, Marcelo Garcia nos lembra que não devemos esquecer que os professores o são, não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto e que a que com maior freqüência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles⁷, e definida como “*a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender*”.

Segundo o autor, Knowles diferenciou a “Andragogia” da “Pedagogia” – a primeira, considerada a ciência da educação dos adultos e a segunda, a dos sujeitos não adultos. Esta teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser, segundo Marcelo Garcia (1999), de grande interesse pelas suas possibilidades de aplicação na Formação de Professores. São eles:

- o autoconceito do adulto, que como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- a disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;
- as mudanças se produzem em função do tempo, à medida que os adultos evoluem das “aplicações futuras” do conhecimento para “aplicações imediatas”, ou seja, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- os adultos são motivados para aprender por fatores internos, em vez de por fatores externos.

Para Marcelo Garcia (1999), não se pode compreender uma atividade de formação em que não se analise a experiência cotidiana e imediata dos professores, uma vez que se sabe que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência, o que se relaciona com o quarto princípio enunciado por Knowles: a aprendizagem dos professores deve partir de ou ter em conta problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores.

⁷ M. Garcia (1999) se refere a: KNOWLES, M. (1984) *The adult learner: a neglected species*. Gulf: Houston.

O último princípio de Knowles, segundo o autor, nos leva à motivação para aprender, que é sugestivo na medida em que vem confirmar que os adultos aprendem (significativamente) unicamente em função de impulsos internos (gosto por aprender, intenção de conseguir resultados) e não por recompensas externas (recompensa econômica aos professores).

Um outro estudo nesse mesmo sentido, citado por Marcelo Garcia é o da Teoria de Jarvis sobre a experiência adulta. Essa teoria considera que, embora as experiências ocorram numa dada situação, nem todas resultam necessariamente em aprendizagem, referindo-se à existência de nove possibilidades de resultados para uma determinada experiência:

- as três primeiras levam a respostas de não aprendizagem, e são: a) presunção: o sujeito pensa que isso já sabe; b) não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta; e c) recusa: recusa-se a oportunidade de aprender;
- nas outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem por memorização que inclui as seguintes possibilidades de aprendizagem: d) pré-consciente: a pessoa interioriza algo inconscientemente; e) prática: pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender; e f) memorização: aquisição e armazenamento de informação;
- as possibilidades que geram aprendizagem significativa e integrada, que seriam as aprendizagens que envolvem: g) contemplação: pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta; h) prática reflexiva: tem a ver com a resolução de problemas; e i) aprendizagem experimental: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente.

Segundo Marcelo Garcia (1999), uma pessoa adulta entra numa situação de aprendizagem e pode sair dela sem aprender. Para um nível de maior aprendizagem, o autor afirma que uma pessoa pode ir “da experiência ao raciocínio e reflexão, à prática de experimentação, à avaliação, à memorização e obter mudanças”.

Outro paradigma apresentado pelo autor é o das Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores, que salientam que as etapas do desenvolvimento cognitivo dos adultos centram-se nos aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa de desenvolvimento desses, assim como descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências por parte dos adultos.

Nesta linha, segundo Marcelo Garcia, entende-se que o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança e, como tal, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas.

Para enumerar algumas das características do desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas, o autor aborda o estudo de Pintrich⁸, segundo o qual:

- o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades;
- ele pode ser tanto qualitativo quanto quantitativo;
- o desenvolvimento é multidimensional, isto é, que as mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica;
- ele é multidirecional, ou seja, que podem existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão da qual se trata e do indivíduo, não tendo que estar necessariamente dirigido para uma meta;
- o desenvolvimento é determinado por muitos fatores e pela existência de diferentes causas, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas e que ocorrem interações complexas entre estes fatores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas.
- os indivíduos constroem e organizam ativamente as suas próprias histórias pessoais e, portanto, deste modo, o desenvolvimento não é apenas em função dos diferentes acontecimentos pelos quais a pessoa passa, mas também de um ‘processo dialético’ entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem destes fatores.

Marcelo Garcia (1999) afirma, ainda, que a teoria das etapas do desenvolvimento defende, em primeiro lugar, que os seres humanos processam as experiências nas quais se implicam por meio de estruturas cognitivas e que elas se organizam numa seqüência hierárquica de etapas, que vão desde menos complexas a mais complexas, de tal modo que o desenvolvimento ocorre primeiro numa etapa em particular e, posteriormente, pode passar à etapa subsequente.

Um aspecto de especial importância, segundo o autor, é o fato de o desenvolvimento não ser um processo automático nem unilateral, mas que ocorre apenas pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. No caso dos professores, segundo ele, os elementos do ambiente que influenciam o seu desenvolvimento são principalmente os alunos, juntamente com os seus colegas, assim como a sua própria concepção e motivação para aprender, bem como a conduta adotada pode, de certo modo, ser determinada e prevista pela etapa de desenvolvimento particular de um indivíduo.

⁸ Marcelo Garcia (1999) se refere a PINTRICH, P. (1990) Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: Houston (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, p. 826-857.

Para Marcelo Garcia, diferentes autores têm concordado com o fato de que, das diferentes teorias sobre o desenvolvimento, as que contribuem com mais informações e permitem uma adaptação mais adequada ao desenvolvimento de adultos são: a Teoria das Etapas de Desenvolvimento Conceptual-Intelectual-Cognitivo, de Hunt; a Teoria das Etapas do Desenvolvimento Moral, de Kohlberg; e a Teoria das Etapas do Desenvolvimento do Eu, de Loevinger. Com base nelas, o autor estabelece as seguintes etapas de desenvolvimento do adulto:

- a primeira etapa caracteriza-se por um nível conceptual “concreto”, ligado à ação, com necessidade de controle das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores. A dimensão do desenvolvimento do Eu caracteriza-se por um elevado conformismo às normas e regras sociais reinantes, assim como pelo desejo de agradar aos seus pares. Do ponto de vista dos valores, para o autor, os indivíduos mostram igualmente tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria, assumindo de forma acrítica os “convencionalismos sociais”;
- a segunda etapa caracteriza-se por uma maior capacidade de abstração, pela capacidade de diferenciar entre fatos, opiniões e teorias, na qual o adulto começa a ser capaz de resolver os seus problemas com base num raciocínio indutivo ou dedutivo. Do ponto de vista pessoal, segundo ele, esta evolução manifesta-se por uma maior autonomia, assim como por uma compreensão mais consciente e relativa das leis e valores sociais;
- a terceira etapa corresponde a um elevado nível de desenvolvimento conceptual, abstração, simbolização e capacidade de resolução de problemas. Em nível social, os sujeitos são capazes de manter relações interpessoais recíprocas e ricas que podem favorecer um clima de colaboração.

Vale destacar a ressalva que faz Marcelo Garcia (1999), quando afirma que,

[...] para além de proporcionar oportunidades de investigação, a combinação das perspectivas anteriormente analisadas leva-nos novamente a afirmar que não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existe diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração. (p.60)

Para ele, é interessante ter em conta estas variáveis de desenvolvimento quando se trata de avaliar atividades de formação de professores, na medida em que nos podem dar uma informação útil para se conhecer o efeito dos programas de formação de professores sobre os docentes, uma vez que a maturidade dos professores, segundo o autor, é atingida por meio de um processo de evolução, que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica; desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos “superiores”, até uma

maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como por meio do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Nesse sentido, o autor defende que cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas de acordo com seu próprio esquema de desenvolvimento, isso se repercute no fato de que a dinâmica do processo de mudança tem efetivamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios professores.

Marcelo Garcia afirma que, em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes, descobriu-se que os professores com maior maturidade têm problemas e preocupações diferentes dos principiantes, o que levou à identificação de três etapas de preocupações pelas quais passam os professores: preocupações consigo mesmos, sobre as tarefas e sobre os alunos, podendo o mesmo professor apresentar preocupações correspondentes a mais do que uma etapa, ainda que predominem uma ou duas delas. Vejamos:

- **Tomada de consciência:** na qual há pouca preocupação ou implicação relativamente à inovação; não se pensa muito nisso.
- **Informação:** há uma tomada de consciência geral sobre a inovação e interesse por aprender mais detalhes, na qual o professor não parece estar preocupado, enquanto pessoa, relativamente à inovação, mas está interessado nos aspectos substantivos: características gerais, efeitos, requisitos.
- **Pessoal:** na qual o professor desconhece as exigências da inovação: se é capaz de cumprir essas exigências e o seu papel na inovação. Essa etapa inclui a análise do seu papel em relação à estrutura de recompensas da organização, tomada de decisões e conflitos potenciais com as estruturas existentes, podendo se incluir aspectos relativos ao financiamento e implicação do programa para si mesmo e para os colegas.
- **Gestão:** nessa etapa presta-se atenção aos processos e tarefas dos usuários da inovação e ao melhor uso da informação e dos recursos: aspectos relativos à eficácia, organização, gestão, horários, exigências de tempo.
- **Conseqüência:** há atenção ao impacto da inovação nos alunos, para a sua avaliação, assim como uma preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.
- **Colaboração:** há uma preocupação com a coordenação e cooperação com os outros no uso da inovação, com o objetivo de servir melhor aos estudantes.
- **Reenfoque:** há, nessa etapa, a intenção de se explorar vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudança ou reajustamentos e o professor apresenta algumas idéias sobre alternativas à inovação proposta ou existente.

Para o autor, cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar aos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino, se enfatiza, especialmente, o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão,

tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia.

Os critérios para valorizar um programa de formação de professores, segundo o autor, se referem, fundamentalmente, à análise das componentes que permitem que, em primeiro lugar, o professor em formação tome consciência de si mesmo, das suas origens e preconceitos culturais e sociais e, em segundo lugar, fazê-lo compreender que a tolerância e a flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma, etc., devem ser uma norma habitual do comportamento na aula.

Nessa perspectiva de estabelecimento de critérios para se avaliar um programa, Marcelo Garcia (1999) elabora algumas perguntas para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação em função do momento do processo ou programa de formação sob estudo. Vejamos:

- Qual é a eficácia do programa? a) no início; b) ao longo do tempo; c) em diferentes contextos.
- Em que medida e de que forma os professores formados por esse programa atribuem a sua própria eficácia como docentes à formação recebida?
- Que efeitos têm o programa nas características, conhecimentos, competências e atitudes dos professores formados?
- Durante quanto tempo permanecem os professores no ensino?
- Como é que os professores percepcionam o programa e as suas diferentes componentes? Estão satisfeitos?
- De que forma é o programa percepcionado por outras pessoas relevantes (supervisores, gestores, tutores)?
- Em que medida há congruência/incongruência entre os objetivos do programa e a sua realização?
- O programa é desenvolvido tendo em conta as recomendações da investigação e da teoria educativa?
- Que tipo de estudantes atrai o programa e com que características?
- Que estilos de ensino e condutas docentes desenvolvem os professores nas suas classes?
- Qual é a eficácia do programa em termos da relação custos-benefícios?

Marcelo Garcia (1999) afirma que, conceber a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abrange toda a carreira docente, que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional e, nesse sentido, enfatiza a concepção de desenvolvimento profissional também como um contínuo, de

modo a não conceber os professores como produtos acabados, mas, pelo contrário, como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.

Para tal o autor utiliza um conceito de desenvolvimento profissional de professores, que se adapta à concepção adotada por ele – e com qual concordamos - do professor como profissional do ensino, pois para ele,

o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (...) Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham. (MARCELO GARCIA, 1999, p.137)

No sentido dessa definição, ele destaca algumas dimensões do desenvolvimento profissional propostas por Howey⁹ que incluem:

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes. (p.138) (grifos do autor)

Para que esse desenvolvimento profissional se dê, Marcelo Garcia propõe, em primeiro lugar, a importância da existência de uma ‘liderança instrucional’ entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações e, em segundo lugar, a existência de uma cultura de colaboração por oposição à individualista, que é aumentada pela existência de objetivos partilhados entre os professores.

No entanto, o autor salienta que a autonomia, necessária para efetuar ligações entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores,

⁹ M. Garcia (1999) se refere a: HOWEY, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development : Na Expanded Imperative. Journal of Teacher Education, vol. 36, n. 1, p. 58-64.

passa também pela possibilidade da própria escola dispor de capacidade organizativa e financeira para planejar atividades de desenvolvimento profissional, especialmente coerente com seu projeto educativo e curricular. Esta autonomia financeira, para Marcelo Garcia, tem a ver com a ‘prática de auto-avaliação’ institucional e de professores, dado que a avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder.

A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente, para ele, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a sério uma proposta curricular, pois o desenvolvimento curricular é entendido como desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, por meio dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores considerou, durante muito tempo, a aula e tudo o que acontecia nela, como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores.

No entanto, para ele, a preocupação com a análise das dimensões “ocultas” do ensino (os processos de pensamento, juízos, tomada de decisões) dos professores e dos alunos, juntamente com uma mudança na concepção do professor, levam necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional, pois por um lado, ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as ‘pré-ativas’ (planejamento) e ‘pós-ativas’ (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino, que são objeto de estudo e formação.

Mas, segundo o autor, talvez a mudança mais importante esteja na substituição da idéia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com uma clara componente ética, cuja perspectiva entende o desenvolvimento profissional como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Marcelo Garcia (1999) aponta também alguns aspectos que caracterizam atualmente o ensino: uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controle, uma diminuição da autonomia e

capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a ser realizada ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente. Outra característica do ensino apontada por ele é a progressiva feminização da profissão docente, sobretudo nos níveis inferiores do sistema educativo, o que pode repercutir na imagem social que se tem dos professores.

Segundo o autor, trata-se de uma profissão na qual se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram “territórios” particulares, aos quais é difícil ter acesso e na qual predomina a cultura do individualismo, por oposição a uma cultura de colaboração.

Neste sentido, ele aponta que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia, com a capacidade de ação dos professores individual e coletivamente, assim como com a necessidade de ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas econômicos, mas materiais e pessoais nas escolas, para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores.

Marcelo Garcia (1999) aborda, a seguir, dois tipos de atividades de desenvolvimento profissional: as denominadas Formação e Treino Profissional (tipo A) – que geralmente são desenvolvidas por especialistas e têm como objetivo a aquisição de competências docentes, facilitadas por meio de atividades como a demonstração, simulação, assim como o apoio e a assessoria pelos especialistas; e as de Apoio Profissional (tipo B) – que salientam principalmente a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional, ou seja, é o trabalho entre professores por meio de diferentes modalidades (investigação-ação, mentoria, avaliação de colegas, etc.) o que constitui o eixo central deste tipo de modalidades de formação.

Os critérios apontados, segundo o autor, para classificar as atividades de desenvolvimento profissional foram, principalmente, o papel que o professor desempenha (ativo/passivo), assim como o tipo de estratégias de formação selecionadas (formais/informais). Contudo, alguns autores estudados por ele (como Oldroyd e Hall¹⁰, por exemplo) afirmam ainda que as modalidades de desenvolvimento profissional podem ser classificadas de um modo mais amplo, em função de outros critérios, tal

¹⁰ M Garcia (1999) se refere ao seguinte texto desses autores: OLDROYD, D e HALL, V. (1991) *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

como em função de o diagnóstico de necessidades ter sido feito de forma individual, ou nele ter participado a totalidade dos professores; de a formação ser voluntária ou obrigatória; de participarem todos os professores ou apenas alguns; de o objetivo ser o treino ou a assessoria; de a coordenação ser feita por um especialista externo ou pelos próprios professores; ou ainda se é feito na própria escola ou fora dela.

Marcelo Garcia apresenta, inclusive, algumas modalidades de desenvolvimento profissional. A primeira é o de Desenvolvimento profissional autônomo: que é a modalidade considerada mais simples, correspondendo a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal e se baseia na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades de desenvolvimento profissional.

Desta forma, segundo o autor, os professores são, pois, sujeitos individuais, capazes de auto-aprendizagem e que, por isso, podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação e, neste processo, vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional, que é tão importante no momento da sua realização como profissional do ensino.

No desenvolvimento do adulto, o autor afirma que, a experiência é considerada como fonte de recursos de autoformação, mas nem sempre a experiência é sinal de crescimento profissional, sendo necessário, juntamente com a autonomia, outros elementos, entre eles a participação nessa problemática, que significa a adaptação às situações contextuais mutáveis; na qual o primeiro passo é a própria identificação dessas situações, pois a percepção da mudança passa pela identificação da necessidade dessa e isso faz com que sejam assumidos novos papéis, sendo as práticas adequadas estabelecidas em função dessa percepção das condições contextuais mutáveis.

Marcelo Garcia reforça, nesse sentido que:

O desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos; há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos conhecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais. Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada à luz da reflexão. (p.150-1)

O autor afirma que os cursos de formação que se podem considerar eficazes se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planejar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de aplicações nas aulas e posteriores sessões do curso, assim como proporcionar assessoria.

Nesse sentido, destaca Marcelo Garcia (1999) que o que se denomina “política educativa” inclui alguns aspectos que se referem aos professores como profissionais, como: salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento, etc., que influenciam no desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional; e um outro, que ele denomina de condições da formação, as quais se referem fundamentalmente ao momento em que esta se realiza se é voluntária, obrigatória, etc.

Outro destaque feito pelo autor, se refere ao fato dos processos de desenvolvimento profissional ser também determinados pelos próprios professores, quer individual quer coletivamente.

Marcelo Garcia adaptou para o desenvolvimento profissional oito princípios enunciados por Zabalza¹¹ na linha de desenvolvimento curricular:

- O primeiro princípio é o da realidade: necessidade de atender aos problemas reais sentidos e diagnosticados pelos próprios professores.
- O princípio da racionalidade: necessidade de que o desenvolvimento proporcione aos professores capacidade de refletir, de analisar a sua prática, e, deste modo, ser capaz de determinar as suas necessidades prioritárias.
- O terceiro princípio é a sociabilidade: necessidade de adotar as decisões por consenso, de modo a que a discussão e debate entre os professores sejam o princípio com base no qual se tomam decisões relativamente a o quê, como, quando e onde se formar e requer, evidentemente, a possibilidade de os professores poderem tomar decisões em conjunto relativamente ao seu próprio desenvolvimento profissional, o que implica pensar em escolas com alguma autonomia.

¹¹ Trata-se do seguinte texto citado por Marcelo Garcia (1999): ZABALZA BERAZA, M. (1987) Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.

- O quarto princípio é o da publicidade: necessário para que todos os professores possam conhecer e ter acesso às diferentes modalidades de desenvolvimento profissional oferecidas pelas diferentes instâncias de formação.
- O planejamento inclui também um princípio de intencionalidade: mostra quais as metas e objetivos pretendidos e para que modelo de professor e ensino se caminha.
- O sexto princípio é o da organização ou sistematicidade: implica que o planejamento da formação conte com certa preocupação em estabelecer passos claros no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que é necessário mostrar que as atividades de formação que se oferecem se dirigem para uma meta, promovem o desenvolvimento de trajetórias de formação, estabelecem adequadamente as atividades a desenvolver, etc.
- Os princípios de seletividade e decisão: fazer perceber que planejar significa tomar decisões na medida em que os recursos são limitados, por isso, devem ser estabelecidos e justificados os critérios utilizados para escolher entre as múltiplas alternativas, tanto no nível das metas quanto de procedimento, adotada em cada momento.
- O princípio de hipoteticidade: pensar novamente no caráter necessariamente provisório de todo o plano de formação e na adaptação e acomodação conforme este plano se realiza.

Com esses princípios, Marcelo Garcia (1999) defende um “modelo” de professor que “[...] é o de um profissional que é capaz de “*dar razões*”, de justificar a sua própria prática, não apenas de um ponto de vista técnico ou procedural, mas analisando os valores subjacentes ao seu ensino”. (p.205)

A avaliação do desenvolvimento, segundo o autor, não se refere unicamente à modalidade de cursos de formação, pois outras modalidades de formação de professores, como projetos de inovação, de investigação, seminários permanentes, grupos de trabalho, etc., também deveriam efetuar uma avaliação de desenvolvimento da sua atividade, que permitisse identificar a viabilidade do projeto realizado, dificuldades na prática, necessidades de assessoria, clima de trabalho no grupo, dificuldades na sua implementação, resultados que se vêm obtendo, etc.

Para Marcelo Garcia (1999) são três as possíveis dimensões do impacto dessa avaliação: os professores, as escolas e seu meio, e os alunos. Em primeiro lugar, o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o freqüentaram possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceptual, maturidade, etc., que anteriormente não possuíam ou possuíam em menor escala. Neste tipo de estudo, segundo ele, o professor é o elemento crítico e a avaliação pode ser efetuada se utilizando provas escritas, entrevistas ou observações de classe.

Em segundo lugar, a participação dos professores é uma atividade de formação que pode ter repercussões nos alunos, ou seja, os alunos podem melhorar os seus resultados cognitivos (compreensão dos conceitos, competências de pensamento,

aprender a aprender), assim como os resultados sócio-afetivos (motivação, implicação, satisfação, autoconceito, relações sociais, se sentirem sujeitos que aprendem, etc.).

Em terceiro lugar, as mudanças podem também ter repercussões no nível da escola (formação em estilos diretivos, clima do centro, coesão, organização, orientação, participação, trabalho em comum, resolução de conflitos, etc.).

Estabelecidos os elementos básicos para definição de formação de professores e seu desenvolvimento profissional, cumpre agora estabelecermos alguns parâmetros a partir dos quais podemos definir “aprendizagem e motivação docente”, no processo de formação inicial e continuada. Vejamos.

1.2. APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

A respeito dessa temática da aprendizagem de professores, o autor espanhol Fernando Hernández (1998), em artigo intitulado "*Como os docentes aprendem*", no qual demonstra preocupação em saber em que medida a formação docente produz, de fato, mudanças nas práticas de ensino, afirma que, nos estudos em geral, "... se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não) ..." (p. 9).

Para explicitar sua concepção de aprendizagem afirma:

...alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária (p. 9).

Para Hernández (1998), os professores, assim como os alunos e os seres humanos em geral, tendem a adaptar as informações que recebem à situação na qual se encontram, assumindo apenas as informações que não alteram totalmente a sua prática e rejeitando ou adotando, de forma fragmentária e freqüentemente inadequada, o que lhes causa conflito. Essa pode ser considerada uma possível explicação para os resultados que obtive em meu mestrado¹² – à qual é possível agregar uma outra hipótese desse

¹² Nesse estudo, embora as professoras mencionassem perceber que as novas formas de trabalhar com a leitura, aprendida ao longo do processo de intervenção vivido, fossem positivas e trouxessem resultados, os dados de observação revelaram que parte desse trabalho foi se perdendo gradativamente, permanecendo apenas aspectos pontuais.

mesmo autor: "... parece-nos que o desejo de aprender vai adormecendo pouco a pouco, até chegar a uma letargia irrecuperável" (p. 13).

Quais motivos levariam os professores a deixar esse desejo de aprender adormecer, uma vez que, uma das marcas da profissão docente é, justamente, o fato de se estar em contato permanente com a aprendizagem de novos conhecimentos?

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise do que é aprendizagem e motivação e como se dão tais processos quando se trata de investigar formação de professores. Estudos a esse respeito, de autores como Lesne (1977) e Charlot (2000), são postos em destaque a seguir, para nos ajudar nessa tarefa.

O estudo de um autor francês, chamado Marcel Lesne, intitulado “*Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*” (Lesne, 1977), apresenta três modos de conceber e realizar o trabalho pedagógico, que normalmente são utilizados quando se trabalha com adultos e que, com certeza, pode fornecer, como diz Lesne, “*uma grelha de conceitos*” para análise de processos de aprendizagem de professores em situação de formação.

Segundo o autor, o método seria o que dá sentido a um percurso pedagógico concreto e completo, ou seja, o princípio de organização das operações efetuadas para realizar a ação de formação. Já o procedimento seria, uma maneira própria de agir para se chegar num caso particular ou a um resultado pedagógico. Ele afirma que não se encontra, na literatura pedagógica consagrada à formação de adultos, definições geralmente aceitas e utilizadas, que distingam claramente métodos e técnicas.

A mesma ambigüidade, para Lesne (1977), se encontra em relação a determinados materiais de ensino que, não permitindo ao formador senão que os reúna e ordene com vista à sua apresentação, são verdadeiros dispositivos pedagógicos já preparados, susceptíveis de guiar uma dada operação de formação e a que podem se aplicar, simultaneamente, os termos: material, técnica e método.

Devido a esses fatos e à ausência de estudos sociológicos aprofundados sobre a gênese, o desenvolvimento e a aplicação dos meios pedagógicos utilizados em formação de adultos, o autor se propõe a tentar estabelecer um modelo de análise das práticas pedagógicas, uma ‘grelha de leitura’ que permita discernir o seu sentido profundo, ou seja, a sua função social. Em suas palavras:

Propomo-nos simplesmente a oferecer aos formadores um instrumento de análise, uma grelha que lhes permita uma nova leitura das suas práticas, um relacionar lúcido do seu projeto pedagógico (da sua intenção global, do seu alcance teórico, ideológico ou político) e das práticas realmente exercidas (que resultam da confrontação do seu projeto com a realidade da formação). (LESNE, 1977, p.18)

Lesne (1977) afirma que a missão dessa “grelha de leitura” estaria cumprida se, por meio do seu uso, ela pudesse modificar certas práticas, avançando profundamente, para além das aparências, ao encontro do que se busca e pudesse fazer nascer novas hipóteses de ação pedagógica.

Para o autor, a literatura pedagógica já admite que a educação de um indivíduo seja um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence não se encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social.

Segundo Lesne (1977), sob a sua ação, ao longo da qual se interpenetram e interagem elementos fisiológicos e sociológicos, o indivíduo vai adquirindo progressivamente uma identidade social e cultural específica, em relação com o meio em que se acha colocado.

Nesse sentido, para o autor, existem muitos períodos em que se verifica uma socialização mais intensiva (o primeiro emprego ou a mudança de emprego, a reconversão ou a promoção, o nascimento ou o casamento dos filhos, a mudança geográfica, etc.), períodos sensíveis a que, aliás, pode corresponder a instauração de ações específicas de formação (adaptação ao emprego, reconversão, ação social ao nível dos bairros) destinadas justamente a facilitar a adaptação às situações novas.

Desta forma, segundo ele, a formação de adultos pode, assim, ser vista, tal como a educação escolar, como uma instância de socialização (ou de ‘aculturação dos indivíduos’) que em nada substitui às outras instâncias em que se realiza de forma talvez menos consciente, uma aprendizagem social ou um reequilíbrio das aprendizagens anteriores, bem mais importantes.

A influência profunda dos papéis sociais sócioprofissionais e sócioculturais reais, segundo Lesne (1977), que faz com que o indivíduo seja o produto dos seus atos e que se produza em e pelos grupos sociais reais a que pertence, encontra-se, pois, negligenciada.

Considerando de forma mais particular as regulações sociais que vários conceitos tentam delimitar (pressão social, condicionamento social, controle social), a

teoria sociológica admite, segundo o autor, em geral, que em toda e qualquer coletividade, cada membro é, ao mesmo tempo, objeto de um condicionamento exercido pelos outros, agente desse condicionamento que se exerce sobre os outros e sujeito do condicionamento que impõe a si próprio.

O fato de cada indivíduo ser um agente social, de poder exercer certa influência sobre a orientação da formação social a que pertence e no quadro das suas condições de existência (portanto, a partir delas e sobre elas) surge, para Lesne (1977), mais como determinante da finalidade da educação escolar, que como um elemento constitutivo da prática pedagógica propriamente dita, pelo contrário, a prática de formação de adultos desenvolve-se em um meio social real, mesmo que tenha o aspecto de seqüências isoladas e relativamente curtas.

Segundo o autor, a prática de formação, em meio adulto, se reveste de certas características específicas porque esta formação tem um significado social profundo, pois lhe permite agir ou favorece a sua ação, a partir da sua real inserção social.

A hipótese de Lesne (1977) é que

[...] para examinar de forma exaustiva a realidade das práticas pedagógicas postas em ação na formação de adultos, convém ultrapassar o sistema de análise das pedagogias da infância e da adolescência, baseado na oposição pedagógica objeto-sujeito numa perspectiva de preparação para o papel de agente social, e adotar um sistema de análise ternário em que os três aspectos – objeto, agente, sujeito – estejam presentes, como estão no processo de socialização, em que educação e formação são, afinal, apenas momentos instituídos e organizados. (...) (p.26)

Para o autor, o processo de socialização não é só um conjunto ativo de fenômenos, que se desenrolam ao longo do tempo, no seio de um conjunto social imóvel e coerente por virtude de não se sabe que consenso inicial, mas inscreve-se, em relação dialética, numa estrutura social, ela própria inserida num processo dinâmico, na seqüência do jogo das oposições, dos conflitos e das contradições que comporta em si mesma, que exerce uma ação sobre uma totalidade em movimento e está, ele próprio, condicionado por esse movimento.

Segundo Lesne (1977), a estrutura das classes influencia o trabalho e os papéis educativos, comanda as relações que as diferentes famílias possam ter umas com as outras e molda profundamente a experiência social primária, adquirida na família, assim como influencia profundamente a distribuição do saber entre os membros de uma sociedade, condicionando o sentimento de que se pode agir sobre o mundo, que é, aliás,

partilhado de forma muito desigual, uma vez que separa nitidamente as comunidades umas das outras e hierarquiza-se, opondo-as numa escala de valores.

Para o autor, essa influência de classe se inscreve, portanto, em três dimensões fundamentais: o saber, a possibilidade de agir, à distância e a oposição de grupos.

Por um lado, segundo ele, o adulto é objeto de socialização, na medida em que o mundo social exerce sobre ele uma dominação cultural, uma pressão, condicionamento ou um controle social, que levam à interiorização de elementos culturais (saberes, saber-fazer, ideais, valores, normas, etc.), em relação com as estruturas sociais que os produziram e em que ele se encontra inserido.

Por outro lado, ele é também sujeito da sua própria socialização, sem que nenhuma pressão explícita se exerça sobre ele, mas num quadro determinante e a partir dos dados já adquiridos pela imposição social e em interação constante com o seu meio sociocultural: “adaptação social deliberada”, resultante da percepção dos insucessos ou sucessos dos seus comportamentos no quadro das suas condições de existência, “adaptação silenciosa”, operada à custa dos instrumentos culturais já possuídos: assim se exercem “*habitus*”, “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, de que ele já é dotado graças às interiorizações ocasionadas por ação de um meio socialmente estruturado ou pelo ensino (“*habitus cultivado*”).

É em referência a estes três mecanismos pelos quais se realizam a socialização dos indivíduos, a produção e a reprodução sociais, mecanismos estes que se exercem simultaneamente reforçando-se uns aos outros, que Lesne (1977) constrói *três modos de trabalho pedagógico*, com vista ao exame dos meios e das “maneiras-de-fazer” utilizados em formação de adultos:

- aquele em que a pessoa em formação é considerada como objeto de socialização, determinada socialmente, produto social, de alguma maneira e objeto de “socialização-formação”;
- aquele em que é considerado como sujeito da sua própria socialização, ator social, se determinando e se adaptando de forma ativa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social e, por consequência, sujeito da sua própria “socialização-formação”;
- aquele em que é considerada como um agente de socialização, agente determinado, mas também determinante, agindo, ao mesmo tempo, em e sobre as condições estruturais do exercício do processo, em e sobre o próprio processo e, por consequência, agente social e agente de ‘socialização-formação’ das outras pessoas.

Segundo Lesne (1977), como o professor, o formador de adultos é, de alguma maneira, um agente de socialização de segundo grau, especializado num papel que,

social e potencialmente, é de todos, cujos termos da “relação pedagógica” não são indivíduos em relação num meio artificial ou num vazio sociocultural, são termos sociais. Para ele, é alargando o pedagógico para o social (para o político, para o econômico, para o ideológico) que se terão melhores condições de compreendê-lo.

Uma das características especiais da formação de adultos, para o autor, consiste no fato de ser organizada sob a forma de ações, ou seja, sob a forma de respostas específicas e parciais a problemas mais gerais, de ordem econômica, social, cultural, postos por organizações, grupos, pessoas.

Para Lesne (1977), as situações pedagógicas criadas constituem o resultado de uma série de percursos designados correntemente sob o nome de análise das necessidades, de lançamento de ações de formação, de plano de formação, que se referem os elementos próprios do contexto em que elas se instauram que são apenas a especificação de elementos mais globais de uma conjuntura geral, de um dado estado sociocultural na evolução de uma formação social.

Desta forma, a situação de formação surge de alguma maneira, como o produto de determinações globais e, ao mesmo tempo, produz um processo de interações diversas. Nesse sentido, o autor afirma que a relação formador-pessoas em formação está, assim, ligada a certos objetivos gerais das diferentes partes interessadas, às contradições e às relações de força que tiverem presidido à sua definição, assim como está ligada aos objetivos pedagógicos propriamente ditos, muito mais imediatos, objetivos propriamente ditos, objetivos esses que o dispositivo pedagógico se esforça por atingir. Segundo o autor, esta relação surge sobredeterminada por elementos mais ou menos preponderantes, situados a diferentes níveis da realidade pedagógica e que conviria, para cada situação, evidenciar e analisar, para melhor poder discernir o que é possível fazer.

Lesne (1977) parte da hipótese de que a relação de formação se pode observar sob o ângulo de duas conexões fundamentais: uma relação com o saber e uma relação com o poder. Estas duas relações fundamentais constituem, para ele, uma estrutura dinâmica subjacente à relação de formação imediatamente observável e muitas vezes descrita de um ponto de vista puramente empírico ou normativo, não residindo, embora, inteiramente nesta interação a verdade da interação contida na “relação pedagógica”.

A relação com o saber, segundo o autor, diz respeito às concepções e às opções relativas aos conteúdos que todo o ato de formação veicula: saber no sentido lato do termo e cobrindo a habitual trilogia de saberes, saber-fazer e saber-ser, assim como

[...] todas as formas provenientes da imaginação pedagógica (saber tornar-se, saber situar-se e mesmo aprender a aprender, maneiras de agir, de pensar ou de apreender conhecimentos de tipo científico, econômico ou político [...] (LESNE, 1977, p.39).

Já a relação com o poder, para Lesne (1977) diz respeito às concepções e às formas de poder de que se reveste a relação formador-pessoas em formação. Estas formas de poder, segundo ele, são as especificações de que se reveste, na situação pedagógica, a “possibilidade de agir” socialmente conferida aos formadores, pelo seu lugar na relação de formação, e ao conjunto dos atores dessa situação, pelo seu lugar na estrutura social, que pode ser exercida diretamente (coção), ser aceita (autoridade), ser exercida sem que aqueles sobre quem se exerçam, dela se apercebam (manipulação).

Para o autor, a relação com o saber e a relação com o poder se entrelaçam e se envolvem mutuamente no processo de formação: lugar de transmissão de saberes, lugar de organização e gestão do ato de formação, a situação de formação assenta em relações ditas pedagógicas, em que se manifestam sempre um saber do formador (na medida em que possui conhecimentos ou atitudes que permitem que, pelo seu contato, outros conhecimentos se desenvolvam ou outras atitudes nasçam ou se afirmem) e um poder do formador (direito, capacidade, possibilidade de induzir uma adesão a normas, saberes ou atitudes que apresenta ou representa), mesmo que o formador queira partilhá-lo ou se coíba de exercê-lo: este poder é sempre socialmente reconhecido, conferido ou concedido; a sua negação total implicaria fatalmente a negação do próprio ato de formação.

Lesne (1977), para explorar os percursos reais realizados pelos formadores na aplicação de meios pedagógicos (métodos, técnicas ou procedimentos, materiais), construiu três tipos teóricos de percursos pedagógicos, a que chamou ‘modos de trabalho pedagógico’ e que considera como instrumentos suscetíveis de provocar uma nova leitura dos percursos pedagógicos, assim como de pôr questões à realidade, formularem hipóteses e, de alguma maneira, permitir que os formadores dominem melhor a direção e o sentido dos percursos pedagógicos que efetuarem.

Nesse sentido, o autor distingue três modos de trabalho pedagógico, e que embora para os nossos objetivos, enfocaremos com mais ênfase o último modo: o MTP3¹³.

¹³ Para mais detalhes sobre o MTP1 e o MTP2, ver LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise.** Lisboa: Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

Sobre os três modos, Lesne (1977) afirma que, “longe de se excluírem uns aos outros, devem ser simultaneamente confrontados com a realidade dos percursos pedagógicos” (p.46):

- *o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*, pelo qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e ação, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente (MTP 1);
- *o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal*, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes (MTP 2);
- *o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo*, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real (MTP 3). (p.46) (grifos do autor)

Assim, vejamos.

MTP 1

Lesne (1977) afirma que o MTP 1 surge como um processo de inculcação e de imposição, em que o lugar do saber e do poder se situa, essencialmente, no formador.

Esse modo de trabalho, segundo Lesne (1977), constitui, em formação de adultos, o prolongamento das práticas de treino que têm por objeto constituir hábitos ou atos mecanizados, das práticas de domesticação que visam desenvolver certo conformismo das atividades e também de certas práticas escolares que servem diretamente a exigência social de integrar as novas gerações, fazendo-as partilhar, de acordo com o lugar que ocupam, a herança social acumulada pelas gerações anteriores.

O MTP 1, segundo o autor, implica uma formação ao mesmo tempo tecnológica e cultural dos adultos, necessariamente de caráter impositivo e autoritário, voltada para os métodos didáticos e constringentes e corresponde a uma aspiração tecnocrática da formação de adultos, na medida em que tem tendência a deduzir os conteúdos dos objetivos gerais e particulares dos organismos que asseguram ou comandam essa formação, ou das suas exigências de funcionamento, mais do que das “necessidades” das pessoas em formação.

Para Lesne (1977), a relação formador-pessoas em formação é entendida, vivida e concebida como uma relação dissimétrica: saber, nos primeiros; não-saber correspondente, nos outros, não sendo reversível essa situação.

Para Lesne (1977), a lógica das exigências socialmente definidas da formação de adultos, traduzidas em lógica de níveis a atingir, de capacidades a adquirir, de diplomas

a obter, tende, assim, a perpetuar diretamente as desigualdades das formações iniciais, nomeadamente, pelo desencadear de eliminações explícitas (condições de acesso) e implícitas (abandono a meio de estudos), devidas a exigências de níveis de conhecimentos.

O autor afirma que este modo de trabalho pedagógico que postula que os formadores devem saber mais que as pessoas em formação sensibilizam, portanto, os formadores para uma atitude cognitiva ativa e contínua em relação às matérias que ensinam à articulação dos conceitos ou dos dados apresentados, à didática da sua disciplina. Para o formador, segundo ele, todo o progresso pessoal no saber traz consigo um progresso no saber-fazer pedagógico; o próprio espetáculo de um pensamento que se exprime se retoma, que se modifica, durante uma exposição, por exemplo, fornece um modelo de atividade intelectual considerado benéfico para os alunos.

A lógica do MTP 1 consiste, segundo Lesne (1977), de fato, como considerar as pessoas em formação como objeto de uma formação, como ponto de aplicação de uma formação, cuja fonte, meio, modelo, controle são constituídos pelo saber do formador.

MTP 2

Lesne (1977) afirma que este modo de trabalho pedagógico é a especificação, no domínio pedagógico, de um aspecto do processo de socialização segundo o qual o indivíduo, e depois a pessoa, se apropria, a partir de aquisições precedentes, de forma deliberada ou silenciosa, de uma parte do patrimônio sociocultural do grupo social ou da sociedade em que vive.

Nesse modo de trabalho, segundo o autor, a ação pedagógica visa agir sobre o processo de apropriação de conhecimentos pelas pessoas em formação, procurando penetrar no interior desse processo para animá-lo e o tornar mais eficaz. O seu objetivo é desenvolver uma atitude motriz face aos problemas de toda a ordem com que se vê confrontada e certa orientação para a apropriação pessoal dos diferentes saberes; ela considera as pessoas em formação mais como “educando-se” ou “formando-se” que como “ensinados” ou “formados”.

A ação pedagógica propõe-se também, segundo Lesne (1977), desenvolver nas pessoas em formação capacidade de iniciativa, não só no universo do conhecimento, mas também no domínio da gestão da sua própria formação e na análise das suas próprias condutas, conferindo assim, uma dimensão psico-sociológica ao trabalho do

formador, que deve poder discernir os conflitos, ajudar a sua resolução e facilitar o trabalho do grupo.

A pedagogia não-diretiva utilizada por esse modo de trabalho, centra-se no autodesenvolvimento da pessoa em formação, baseado no postulado da presença, no indivíduo, de uma capacidade latente de auto-reorganização da sua personalidade, cujo emergir e desenvolver o animador se limita a favorecer. Segundo o autor, essa corrente pedagógica se traduz pelo abandono de toda a idéia de programa, pela rejeição de toda a classificação ou avaliação e, mais recentemente, ao que parece, pelo uso de um material de certo tecnicismo operatório. Nesse sentido, o não-diretivismo inspira inúmeras práticas pedagógicas dominadas pelo MTP 2, ou seja, pela idéia de que a pessoa em formação é sujeito da sua própria formação e não objeto de formação.

Para o autor, a relação com o saber toma, no MTP 2, formas muito diversas, que se desenvolvem em função de um objetivo comum: fazer de maneira que a pessoa seja o sujeito da sua própria formação, um “educando-se”, um “formando-se”.

Nesse sentido, segundo Lesne (1977), o formador não é o único intermediário, nem o intermediário obrigatório, entre um saber e as pessoas em formação, uma vez que essas são levadas a organizar-se para terem, de forma tão desenvolvida quanto possível, acesso direto ao saber. O formador já não é o único depositário oficial, mas uma das fontes possíveis do saber, mas as pessoas em formação são consideradas também como fontes de saber; as suas capacidades e as suas competências intervêm no quadro de uma formação mútua; adquirindo, elas próprias, o seu saber, tem acesso a todas as informações postas à sua disposição ou por si descobertas e o formador se limita a atividades informantes e não se substitui ao sujeito em formação na sua atividade estruturante.

A ação dos formadores, nesse sentido, segundo Lesne (1977), se exerce de preferência sobre as motivações das pessoas em formação, motivações naturais que podem depois engendrar a motivação para a formação em si. Essas motivações, definidas como tensões afetivas suscetíveis de desencadear e manter uma ação, dinamizam a pessoa em formação e a tornam ativa; dirigem e orientam o comportamento para a finalidade a atingir; agem sobre a atenção, reduzindo o campo de consciência e se, “a um alto grau de intensidade, a motivação realiza uma tensão que desorganiza completamente o comportamento”, cabe ao formador “saber usar o teclado das motivações”, utilizando mais “as motivações intrínsecas” criadas pelos interesses espontâneos, enquanto que o pedagogo clássico teria tendência a utilizar “as motivações

extrínsecas” (evitando os fatores de distração e excitando a atenção espontânea) ou a provocar motivações intrínsecas mais ou menos artificiais e baseadas no interesse a longo prazo.

A relação do formador com o saber modifica-se totalmente: o seu saber deixa de ser constitutivo de informações modeladas e modelantes e ele procura fazer nascer um saber-adquirir, um saber-mudar, um saber-informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido, visa também fazer emergir um potencial de aquisição do saber e não fazer adquirir um corpo constituído de conhecimentos. A sua personalidade constitui um instrumento de formação determinante, que importa que ele saiba dominar para poder utilizá-la com conhecimento de causa.

O MTP 2, segundo Lesne (1977), sensibiliza os formadores para a importância do conhecimento de si na relação de formação; postula novos saberes nos formadores, mudanças de atitudes e de personalidade, uma conversão da relação com a pessoa em formação, ou seja, uma prévia preparação psicológica, psico-sociológica, psicoterapêutica, psicanalítica ou sócio-analítica aplicada aos próprios formadores, para que eles possam se tornar libertadores da criatividade de outrem, facilitadores do ato de apropriação pessoal do saber, desencadeadores do poder instituinte, técnicos da emergência, despertadores ou criadores de motivações.

No MTP 2 domina a representação de uma pessoa autônoma, responsável, capaz de se desenvolver espontaneamente mediante a ajuda de um formador. O técnico do saber ou o prático de um ofício não passam de fontes de informação, complementos, adjuvantes utilizados por um modo de trabalho que, para atingir a sua finalidade, cria situações julgadas favoráveis ao desenvolvimento das pessoas em formação, enquanto sujeitos da sua formação, e lhes deixa o trabalho de garantirem, elas mesmas, a aquisição e a organização dos seus conhecimentos.

Segundo Lesne (1977), nesse modo de trabalho a avaliação só pode ser qualitativa, pois toda a forma de julgamento ou notação por parte do formador estaria em oposição com a finalidade do ato de formação, na medida em que a formação é uma questão do grupo, a sua avaliação só pode ser a do grupo e a avaliação do formador intervém como um elemento desta. Na medida em que a avaliação não pode ser senão a verificação da passagem de um dado estado a outro, e não a medida de um desvio em relação a normas formalizadas, pois a formação dominada pelo MTP 2 só pode recobrir um valor de uso e não um valor de troca, como acontece no MTP 1.

MTP 3

Lesne (1977) afirma que, no MTP 3, as pessoas em formação são consideradas como agentes sociais, suscetíveis de intervir na capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento.

Esse modo de trabalho, segundo ele, integra, no campo pedagógico, a inserção real e concreta das pessoas em formação por uma verdadeira descentralização do ato de formação, que visa se apoiar nessa inserção, ou seja, considera-se a relação pedagógica como uma relação instaurada entre termos sociais que serão, ao mesmo tempo, o ponto de partida, o suporte e o ponto de chegada do ato de formação, situando-se no coração da dinâmica social.

Nesse sentido afirma o autor que esse modo de trabalho parece mais especificamente apropriado à condição de adulto que os outros MTP, uma vez que as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas atividades profissionais e na sua experiência social.

Segundo Lesne (1977),

O MTP 3 corresponde à idéia de que é a sociedade a portadora da sua própria ultrapassagem, que ela é capaz de se produzir a si própria, de constituir e transformar as suas orientações, que são, precisamente, o objeto e os ganhos e perdas de lutas e de antagonismos fundamentais entre os grupos sociais; articula-se ao nível desta ultrapassagem possível e põe em ação uma pedagogia da produção social, no quadro das condições sociais dessa produção social. (p.154)

A ação do MTP 3 se apóia na constatação de que os indivíduos são suportes e portadores de relações sociais, isto é, sujeitos concretos, com suas posições em um sistema de relações sociais, historicamente construídos e, nesse sentido, ela se orienta para o que os homens são realmente, segundo a sua posição num sistema de relações sociais relacionado com um dado modo de produção, e para o que eles fazem aí, onde se situam.

Segundo Lesne (1977), é para esta fonte do dinamismo social que se orienta o ato de formação de agentes sociais, ou seja, de agentes de produção social e essa orientação, em todos os momentos da formação, tem em conta esta inserção social real das pessoas em formação e não se contenta com a revelação das lutas sociais, dos conflitos, das relações de poder, mas reforça constantemente um referencial teórico e prático de todo o ato de formação.

Há, segundo o autor, contextos ou conjunturas, períodos históricos ou sociedades, em que este MTP pode se desenvolver mais largamente, não gozando nessa sociedade de uma tão vasta realidade prática como o MTP 1 nem de uma tão grande produção teórica como o MTP 2, mas nem por isso existe menos, porque também é verdade que nenhum percurso pedagógico concreto poderia reduzir-se a um dos aspectos da dialética permanência-mudança que caracteriza toda a sociedade, já que o seu movimento é inseparável da sua ordem.

A relação com o saber nesse modo de trabalho está em coerência com o princípio fundamental que sustenta atividades de formação que visam desenvolver o papel de agente social em pessoas em formação, inseridas em situações concretas, no seio das quais, determinadas e determinantes, operam, ou seja, há uma relação histórica de conhecimento, de transformação, de apropriação desse mundo, que visa à emancipação do sujeito.

Uma outra função do saber, segundo Lesne (1977), é ajudá-lo a superar a barreira que ele pode constituir ao não possuí-lo e também pode se constituir em uma arma que, pela posse de um código comum, permite as trocas e as lutas nos conflitos sociais.

Nesse sentido, para o autor, se verifica a necessidade de certa organização e proteção do lugar da formação, que se opõem a uma formação difusa e totalmente inserida nos meios reais, mesmo depois de motivações prévias. Por um lado, o desenvolvimento das ciências muda as condições da formação: à aprendizagem pela observação direta ou pela experiência inocente, sobrepõe-se o trabalho pedagógico em locais especializados com a aplicação de determinada tecnologia educativa. Por outro lado, o meio social real, considerado como meio educativo, não constitui forçosamente o melhor meio de formação, podendo se transformar em obstáculo ou freio e levar ao desaparecimento da crítica do que existe ou dispersar os interesses, sendo necessário se trabalhar por meio da alternância entre meio social real e meio de formação, para manter as condições favoráveis à formação.

Lesne (1977) afirma que o formador deve incluir o saber na formação (e não limitar-se a instruir ou não instruir) e ligar esta formação às tarefas concretas das pessoas em formação; ou seja, fazer desembocar o saber em saber-fazer, a “instrução” no trabalho, aqui definido não pelas formas atuais e parceladas que reveste, mas no sentido mais global de ação do homem sobre o mundo e sobre a sociedade.

Esta apropriação cognitiva do real, esta prática científica que se desenrola sempre na abstração, opera-se sobre representações ou intuições do real, ou sobre conhecimentos científicos já existentes em relação ao objeto estudado.

Segundo o autor, este conceito de “apropriação cognitiva do real”, ao lado de outros, colhidos em diferentes correntes de pensamento, parece situar bem a relação com o saber do MTP 3, por meio da distinção que este modo de trabalho pedagógico opera entre o concreto de uso pedagógico e o conhecimento do real, bem como a propósito da necessidade de provocar rupturas nos sistemas de representações do real nas pessoas em formação.

No plano do conhecimento, segundo Lesne (1977), o concreto é um ponto de chegada, na medida em que é “concreto-pensado” (“um todo-pensado”) construído por um método teórico aplicado a todos os “abstratos-pensados” (“matérias-primas”), que constituem as representações das pessoas em formação.

No entanto, para que esta apropriação exista, é preciso que o objeto seja considerado em todas as suas conexões, estudado nas suas contradições e no seu desenvolvimento, recolocado no quadro das regras e das leis que o regem. Desta forma, o caráter “familiar” do concreto desaparecerá para dar lugar a um verdadeiro conhecimento do real e contribuir talvez para modificá-lo, se for possível orientar a ação para as suas determinações que são, ao mesmo tempo, da ordem da natureza e da cultura, inseparavelmente ligadas.

Segundo Lesne (1977), esta construção do conhecimento só possível pondo à disposição das pessoas em formação, por intermédio do formador, um quadro teórico apropriado, acarretando a necessidade de rupturas entre os estados sucessivos do conhecimento e pela constatação da existência de obstáculos ao conhecimento, assim como da necessidade de fazer intervir certas rupturas para desenvolvê-lo.

Para o autor, uma pedagogia das representações, em analogia com a relação com o saber do MTP 3, decorre de um mesmo percurso que o da “pedagogia do concreto”, acima abordado: utilizar as representações das pessoas em formação, mas distinguindo o plano pedagógico e o plano científico, no qual são os percursos que se tem que transformar e não as representações, e só por uma ruptura com os percursos existentes se poderá chegar ao sistema do conhecimento científico.

Para o MTP 3, segundo Lesne (1977), trata-se de uma pedagogia que privilegia os instrumentos de conhecimento, mais que as informações científicas em si próprias e é nesse sentido que a própria correção do erro se efetua ao nível da organização dos

conhecimentos, da retificação do percurso produtor do erro, mais que ao nível imediato, pontual e informativo.

Desta forma, segundo o autor, toda modificação de uma representação de um objeto nas pessoas em formação (representação que reúne apreensões diretas e sensíveis, intuições, conhecimentos científicos) deve se operar em ruptura com essa representação, assim como toda a progressão no domínio científico necessita de uma verdadeira mutação intelectual para ser conseguida, ou seja, de uma reorganização dos conhecimentos, toda a progressão das pessoas em formação necessita de uma reorganização dos elementos constitutivos das suas representações, em referência a um sistema organizado de conceitos científicos que contém e unifica esses elementos.

Para Lesne (1977), o valor de um conhecimento tirado do concreto, eixo do conhecimento, em relação à pura abstração intelectual sem ligação com a realidade, torna-se possível em nome desta concepção do saber ao responder que os critérios de uma pedagogia baseada numa concepção empírica do concreto e das representações são os da eficácia técnica.

Nesse sentido, ele afirma que é partindo do abstrato que se conhecem os objetos, é pondo entre parêntesis as aparências do real imediato que o conhecimento progride, procurando do lado do abstrato as provas da coerência do concreto, o que acarreta uma dupla atividade de “desrealização” e de “realização”.

Para Lesne (1977), a passagem descontínua de um conhecimento empírico a um conhecimento científico implica partir de um ponto de vista geral e recolocar o objeto na sua problemática geral: assim, ele poderá ser analisado, não segundo um modelo de lógica formal aplicável indiferentemente seja a que objeto for, mas com base em um sistema teórico suscetível de dar conta dele.

Encontra-se, nesse modo de trabalho, segundo o autor, a obrigação de tornar o formado capaz de refletir nos termos e segundo a perspectiva de uma dada ciência ou de um dado sistema teórico e de pô-lo em constante relação com o objeto real e o objeto construído pela ciência, sendo necessário, portanto, que as pessoas em formação possam se dar conta que um dado nunca é fornecido espontaneamente pela natureza, nem inventado gratuitamente pelo pensamento humano, o que supõe um vaivém constante entre a teoria e a prática, uma relação dialética entre o pensamento e a ação.

Para Lesne (1977), a ação de formação supõe duas práticas que se relacionam entre si, mas que se relacionam também com todas as práticas que se articulam na prática social global em ação numa determinada sociedade.

O autor afirma que,

Segundo a concepção do saber dominante no MTP 3, o formador exerce uma prática pedagógica, quer dizer, age sobre as representações do mundo e das coisas que os formados possuem, põe em ação um certo número de meios apropriados (técnicas pedagógicas) com vista a transformar, por ruptura, um dado estado de conhecimentos num estado mais avançado de conhecimentos. Esta prática pedagógica articula-se sobre uma prática científica conduzida por outros agentes sociais, que lhe permite aumentar a sua força de trabalho. Na sua ação de formação, a teoria permite-lhe sistematizar e retificar a sua prática. É, ela própria, retificada e desenvolvida pela prática, que constitui, assim, “uma crítica incessantemente renovada da teoria”. (...) (p.178-9)

Nesse sentido, afirma Lesne (1977) que esta prática pedagógica do formador se articula sobre uma prática cognitiva das pessoas em formação, que aplicam sobre os seus sistemas de conhecimentos (as suas representações do real) certo número de instrumentos teóricos e de conceitos apresentados pelo formador, que, por meio da entrada em ação destes meios novos, passa a produzir sistemas de conhecimentos ou de representações do real mais elaborado. Portanto, a dialética teoria-prática exerce-se entre, por um lado, o mundo real da vida cotidiana da pessoa em formação e, por outro lado, o novo sistema conceitual elaborado com a ajuda do formador.

Para o autor, assim como a divisão de trabalho é social antes de ser técnica, a transmissão da ciência é social e política antes de ser pedagógica. Por isso, segundo ele, o MTP 3 favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica que obriga a ligar o saber, ao mesmo tempo, às condições sociais da sua elaboração (prática teórica) e às condições sociais da sua utilização (prática cotidiana das pessoas em formação), a estabelecer uma relação entre a apropriação cognitiva do real e a ação sobre o real, a posse de instrumentos intelectuais e a sua ação nesta construção operante que é um saber-fazer.

Nesse sentido, segundo Lesne (1977), o saber e o saber-fazer só adquirem todo o seu sentido se forem recolocados nas suas condições sociais de adequação e de exercício, se os agentes sociais dominarem, ao mesmo tempo, de forma teórica e prática, o conhecimento das determinações que agem sobre a sua situação real a fim de que possam, precisamente, agir sobre elas por uma readaptação contínua dos instrumentos teóricos aplicados ao real.

O autor afirma que nesse modo de trabalho as pessoas em relação no ato de formação são reunidas para operarem em comum reconstrução pessoal dos seus modos de organização do real: o formador reconstrói na ação pedagógica as suas

representações científicas e as suas representações do ato de formação e os formados reconstroem a sua apropriação do real com a ajuda do primeiro.

Trata-se, para Lesne (1977) de, no MTP 3, conferir progressivamente às pessoas em formação – e ajudando-as a conquistar – o poder de definir o referencial a partir do qual podem se colocar e estudar questões, isto é, em situação de formação trata-se de permitir às pessoas em formação que ponham questões às questões postas pela própria situação de formação, de forma a, numa perspectiva de formação de agentes sociais, serem capazes de o fazer, frente a situações reais, cujo poder formador se exerce a propósito do levantamento e do estudo das determinações que caracterizam os problemas que elas terão de resolver enquanto agentes sociais: a construção pessoal de respostas pessoais aos problemas pessoais cabe às pessoas em formação com a ajuda do formador. O poder do formador não se aplica a desenvolver conhecimentos, a criar atitudes em face de uma dada situação, mas à elucidação, em comum, das determinações das situações pedagógicas e das situações reais, à construção, com a ajuda do formador, de respostas apropriadas.

A necessidade de encontrar apoio num corpo sólido de conhecimentos teóricos para ajudar as pessoas em formação a apropriarem-se do real, a recriarem pelo esforço teórico o que era entendido de forma mais espontânea, implica que o formador (ou o coletivo de formadores) possua as bases teóricas de partida necessárias, ou tenha a possibilidade efetiva de se especializar num trabalho teórico.

Segundo o autor, os programas são elaborados pelos formadores (supostos capazes de compreender as condições estruturais em que vivem as pessoas em formação) e pelas pessoas em formação (que trazem consigo a sua visão pessoal das condições estruturais em que estão imersas) na realidade das situações sócio-profissionais ou sócio-culturais que serve de ponto de partida, de suporte, de intermediária, de meio e, é, antes, síntese organizada, sistemática e progressiva do que as pessoas em formação aspiram conhecer ou a conhecer melhor, síntese operada no quadro dos objetivos gerais da formação instaurada em referência às situações concretas, síntese apoiada nas representações atuais, cuja reconstrução importa ajudar, depois de ter procedido a uma ruptura baseada no levantamento das suas determinações.

Desta forma, o formador é um portador de um modo de apreensão do real, descobrindo e questionando o real com as pessoas em formação, que se acha obrigado, por ocasião de explicações improvisadas em resposta a questões não previstas e no

emprego de temas de explicação preferenciais ou de imagens familiares, a reconsiderar o seu próprio sistema cognitivo.

Lesne (1977) destaca que é preciso confessar que o desenvolvimento privilegiado do MTP 3 exige condições que nem sempre estão reunidas: a própria natureza do MTP 3 obriga sempre, de alguma maneira, a revelar o movimento inscrito na estabilidade, o possível no existente, as tendências novas nas instituições indiferentes. Seja qual for o caso, afirma o autor que os percursos e procedimentos postos em prática mantêm-se coerentes com um trabalho coletivo baseado numa análise das situações concretas, segundo objetivos ou programas elaborados em comum, tendo em conta as suas condições sociais objetivas de realização em direção a um “inédito possível”.

Para Lesne (1977), o ato de formação, global na sua referência aos corpos de conhecimentos teóricos, permanece global no quadro do seu exercício sobre as relações concretas mantidas pelas pessoas em formação com o seu meio de vida.

Segundo o autor, no ato educativo, assim entendido na sua globalidade, deixam de se distinguir, a não ser por razões de análise, fases como o estudo das necessidades, a elaboração de um plano ou de um programa de formação, a aplicação de dispositivos pedagógicos, o emprego desta ou daquela técnica, a avaliação dos resultados; é a relação entre situação de formação e situação real que, de alguma maneira, constitui as técnicas ou os percursos característicos do MTP 3, por meio da alternância que permite assegurar a ligação entre situação de formação e situação real, entre teoria e prática.

As ações de formação de adultos, conduzidas em meio sóciocultural aberto na perspectiva do MTP 3, segundo Lesne (1977) se traduzem, por vezes, na criação de associações ou de grupos que constituem a expressão concreta da apropriação cognitiva do real e cuja ação é tomada em consideração no prosseguimento dessa apropriação: associações de defesa, grupos de pais de alunos, associações locais ou regionais, grupos de ações diversas.

Para o autor, só uma ação direta de desestruturação e de reestruturação das representações das pessoas em formação, operada a partir do real e sobre o real, integrada na ação de formação, pode permitir falar de MTP 3.

As técnicas destinadas a facilitar *a tomada de consciência* de certas situações ou de certos fenômenos, segundo Lesne (1977), quando não consideram uma tomada de consciência como um objetivo a se atingir, no sentido de uma transformação interior do sujeito, na qual ele possa agir de forma autônoma, devem se constituir em um meio

(fonte de interesse, primeira apreensão de uma posição numa situação, ponto de partida de uma ação de formação em relação com a vida cotidiana, etc.) e que sejam utilizadas no exercício do MTP 3. Assim também, para o autor, a vivência expressa pelas pessoas em formação, o sentido que dão às suas condutas, constituem elementos importantes deste modo de trabalho pedagógico, pois é pelo conhecimento das relações sociais reais, pela tomada em consideração das diferentes relações sociais em que as pessoas em formação estão empenhadas, que o formador pode compreender o sentido das suas condutas e propor-lhes, no quadro de um conhecimento mais elaborado, um sistema de apreensão do real cuja validade, da mesma maneira, graças ao ato de formação, terão de testar.

O *estudo de casos ou de problemas*, para Lesne (1977), é um outro aspecto que se constitui em um meio de agir sobre as atitudes, de estudar o real, mas torna-se, sobretudo, o meio de abordar um problema real, não definindo o contorno desse problema e colocando-se depois no interior desse, mas tomando-o tal como é e aplicando sobre ele um conteúdo teórico que permite ultrapassá-lo, colher a partir dele as determinações que presidem à sua existência ou à sua construção, apropriar-se do real que ele traduz, em parte, e não do conteúdo que ele propõe.

Por outro lado, o autor afirma que o grupo precisa estar em contrapartida, aberto à realidade das situações concretas; às manifestações das contradições, tensões e lutas entre grupos sociais reais que não são ocultadas: a ação do homem no seu meio de vida, ou seja, a aplicação ao real da formação recebida nesse sentido será tanto mais eficaz, mais “histórica”, quanto mais lúcida for quanto às suas determinantes. Nesta mesma perspectiva, segundo ele, o consenso do grupo também não é um objetivo: cada um reconstrói o real a partir das suas representações; uma vez que os conhecimentos científicos adquiridos se, por um lado, modificam estas representações nos seus conteúdos e nas suas estruturações, por outro, não podem impedir o fato de que esse saber é o parceiro obrigatório da sua ideologia no seu ato de apropriação do real, pois a formação quer-se suporte da análise, ajuda à apropriação cognitiva, mas não conduz a ação.

Mais que nos outros MTP, Lesne (1977) destaca que aqui surge a constatação de que os instrumentos pedagógicos não têm um valor formador unívoco e que podem levar à diversos resultados em relação aos objetivos fixados, uma vez que esse MTP reflete um tipo de ação pedagógica centrada no fato de que uma pessoa em formação é uma pessoa em relação com o mundo das coisas e dos homens e que o desenvolvimento

das suas capacidades depende, e muito, da sua inserção social, ou seja, da sua situação social e da sua posição social.

Nesse sentido, para o autor, o percurso pedagógico consiste, pois, num vaivém incessante entre a abordagem teórica e a confrontação prática, a fim de que se incluam as interferências entre as experiências da vida cotidiana e as relações sociais globais, uma vez que toda a pedagogia está socialmente comprometida; mas, por definição, este compromisso é assumido no MTP 3 reunindo reflexão e ação, visando a transformação das situações e dando-lhes, ao mesmo tempo, um significado.

Desta forma, segundo ele, a ação pedagógica tende a abolir a separação entre o tempo de aprendizagem e o da ação, entre a formação instituída e a acidental, entre o conhecimento e a ação, entre a formação e o trabalho produtivo, entre as experiências pessoais dos meios de vida e os desafios coletivos ligados às estruturas sociais, entre uma necessária autonomia da formação e a tomada em relação à realidade social que a contém e tende a submetê-la.

Lesne (1977) afirma que os modos de trabalho pedagógico constituem de alguma maneira, um instrumento de diagnóstico das práticas efetivas, uma “grelha de análise”, um “modo de leitura”, elaborado para os formadores, com o objetivo de lhes permitir uma melhor compreensão do sentido que dão ao sentido das suas práticas.

A partir de um aspecto da realidade da formação de adultos, ou seja, o seu papel no processo de produção social do homem, de produção e reprodução da sociedade, isto é, de uma perspectiva de dinâmica social, o autor tenta construir uma representação significante desse aspecto da realidade, reagrupando certos elementos significativos em torno de uma relação com o saber e de uma relação com o poder que, para ele, parece estruturar toda a ação pedagógica.

O autor afirma ainda, que a seu ver não existem três maneiras pedagógicas diferentes de fazer formação, mas, sim, uma maneira global bastante complexa, que se constitui em uma especificação no campo pedagógico de um processo social fundamental e no qual não pode deixar de coexistir, a diversos graus, os três aspectos que caracterizou nos três modos de trabalho.

As relações entre os três modos acontecem, para Lesne (1977), em função das condições sócio-históricas que podem favorecer o exercício, diferenciado segundo os grupos sociais, deste ou daquele dentre elas, ou seja, as práticas de formação elaboradas e postas em ação no domínio pedagógico é o resultado dos esforços orientados dos homens, no quadro dessas condições sócio-históricas que as estruturam; e as condições

que autorizam o exercício destas ou daquelas práticas dominantes são as mesmas que as que permitem a existência de práticas diferentes.

Segundo o autor, os três MTP se articulam de maneira contraditória e complementar num processo circular que não pode se observar plenamente senão no quadro de ações pontuais; e é nesta dimensão temporal que surgem mais claramente as “inflexões” dos projetos pedagógicos do formador, as interações entre os dispositivos pedagógicos aplicados e as situações de formação em que intervêm múltiplas variáveis institucionais e sociais, na qual o verdadeiro sentido da ação pedagógica é desenvolvido em função do que as situações permitem fazer e sob os próprios constrangimentos e limitações destas situações.

Lesne (1977) também alerta para o fato de que o que parece meio unívoco pode, na prática, se revelar capaz de adaptações e suscetível de servir a vários fins, pois no processo de uma ação de formação, bem como no processo de formação realizado por uma pessoa em locais de formação sucessivos, intervêm modalidades pedagógicas que se poderiam julgar contraditórias exclusivamente do ponto de vista do formador habituado a este ou àquele estilo de trabalho, mas fundamentalmente complementares, sobretudo se o formador deixa para outros o trabalho de efetuar o que não quer, não pode ou não sabe fazer.

Nesse sentido, ele afirma que as orientações metodológicas, assim como os próprios estilos pessoais não são o reflexo de relações com o saber e com o poder e que na situação de formação se constitui no lugar de encontro de numerosas determinações sobre as quais ele só pode agir parcialmente.

Lesne (1977) afirma que:

Pensamos, com efeito, que, a cada situação sempre singular de formação, a tarefa do formador é uma ação renovada e uma criação difícil que torna a pedagogia filha do obstáculo e da reflexão armador sobre os obstáculos. Cada situação de formação exige respostas que ponham em jogo as forças intelectuais, os conhecimentos e os valores do formador; sob o ato pedagógico aparente e, por vezes, ritual juntam-se, no entanto, atos invisíveis e, não obstante, essenciais, que dão sentido ao conjunto da sua ação. (...) Se o formador se volta para o teórico ou para o formador, não é para saber o que estes últimos fariam se estivessem no seu lugar; procura, através desta busca para além da sua própria prática, não instruções, mas o que ele, formador, poderia fazer se possuísse os conhecimentos postulados naqueles a quem se dirige, tendo em conta a sua personalidade, as suas idéias, os seus valores e as situações em que se encontra colocado. (p. 234)

É por isso, e considerando o formador como alguém que faz a pedagogia, como um “autêntico produtor teórico-prático”, que o autor tenta apresentar um instrumento de

apropriação da realidade pedagógica, ainda que provisório que é o reflexo da atividade teórica e prática. Ele afirma que o essencial é que esse instrumento possa contribuir de uma maneira ou de outra, para provocar uma desconfiança em relação à ilusão da transparência pedagógica e que forneça oportunidades de novas construções individuais mais fortemente conscientes, tanto dos limites, como das possibilidades da ação pedagógica.

Um outro autor que nos ajuda a entender melhor essa temática da aprendizagem é Charlot (2000). Embora ele não aborde a questão da aprendizagem de adultos e professores, pensamos que o estudo desse autor pode nos auxiliar na compreensão desse tema, especialmente pela releitura do tema que promove.

Vejamos.

Para construir sua argumentação, Charlot (2000) começa por questionar a abordagem da “herança cultural” de Pierre Bourdieu, segundo a qual, para se compreender as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais), é preciso compará-las com as posições sociais dos pais, assim como às diferenças de posições sociais dos pais, que corresponderiam a diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta, num processo de “*reprodução das diferenças*”.

Para Charlot (2000), dois alunos que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes, uma vez que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”), mas ela mesma ocupa certa posição na sociedade, que tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que o aluno mantém com os adultos e outros jovens, ou seja, a posição do próprio aluno é construída ao longo de sua história e é singular.

Para o autor, “o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho”. É aqui que, especificamente, o estudo de Charlot (2000) começa a nos dar algumas pistas para compreender o processo de aprendizagem dos professores, pois ao abordar a temática do fracasso escolar e tentar explicá-lo, o autor afirma que “... explicar o fracasso escolar requer a análise das condições de apropriação de um saber. (p.23).

Segundo Charlot, ao se constatar uma “falta” no fim da atividade, essa falta é projetada, retroprojetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o

aprendizado (e o professor) fosse eficaz, isto é, que ele é deficiente em alguns conhecimentos.

Por outro lado, os docentes e a escola também sofrem faltas na medida em que há uma escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, que impediria a escola de compensar as deficiências das crianças, tornando os docentes vítimas, assim como as famílias populares e seus filhos, concluindo-se que toda uma luta para melhorar suas condições de trabalho é também uma luta pela escola do povo.

Para Charlot (2000), essa “leitura negativa”, “[...] reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta” (p.30). Esse tipo de leitura, segundo o autor, é a forma como as categorias dominantes vêm as dominadas e, nesse sentido, ele propõe que se faça um outro tipo de leitura do fracasso escolar: a “leitura positiva”.

O autor define essa leitura positiva como sendo a prática de prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. Nesse sentido, destacamos as pesquisas que têm sido realizadas com professores, com a finalidade de valorizar suas práticas e experiências, ao invés de simplesmente se limitarem a apontar suas “faltas”, reconhecendo o valor do que realizam.

Para Charlot (2000), em toda essa abordagem epistemológica e metodológica está em debate a própria definição do dominado, uma vez que raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto, ignorando o fato dele ser um sujeito que interpreta o mundo, que resiste à dominação, que afirma positivamente seus desejos e interesses e que procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito.

A esse propósito, podemos questionar, por exemplo, se o fato do trabalho docente ser sempre enfocado pelas suas deficiências e “faltas” não seria uma forma de controle sobre a melhoria do sistema de ensino, minimizando o processo formativo de seus principais agentes – alunos e professores? Não seria este um mecanismo de manutenção da ordem social vigente?

Charlot (2000) afirma que praticar uma leitura positiva é justamente fazermos o movimento contrário, que seria nos recusarmos a pensar o dominado como um objeto

passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas.

Para o autor, um sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (p.33)

Esse sujeito, segundo Charlot (2000), “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. (p.33)

Com essas afirmações, o autor destaca que estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo em que ele vive, ao qual pertence, atribui sentido, ao mesmo tempo em que atua sobre ele, no qual estabelece uma relação com o saber, que é fruto desses múltiplos processos.

Charlot (2000) aponta aqui um princípio fundamental para se compreender a experiência escolar e para se analisar a relação com o saber, na medida em que afirma que a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber, o que significaria que o próprio ato de nascer implicaria nos vermos submetidos à obrigação de aprender para nos construirmos, baseado em um triplo processo: de “hominização”, para se tornar homem; de singularização, para se tornar um exemplar único de homem; de socialização, para se tornar membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela.

Para o autor, nesse triplo processo aprendemos para nos apropriarmos do mundo, de uma parte desse mundo, para participarmos da construção de um mundo pré-existente, ao mesmo tempo em que aprendemos em uma história que é profundamente nossa, no que tem de única, mas que nos escapa por toda a parte, ou seja, nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema

de sentido, o qual nos diz quem somos, quem é o mundo e quem são os outros, nos construindo enquanto seres humanos, sociais e singulares.

Para ocorrer o que Charlot denomina de “apropriação do saber”, portanto, é necessário um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades e para havê-las o estudante deve se mobilizar em uma situação que deve apresentar um significado.

Nesse sentido, o autor esclarece três conceitos, que são muito utilizados em análises sobre a relação com o saber: mobilização, atividade e sentido. O conceito de mobilização, segundo ele, implica a idéia de movimento: pôr em movimento e pôr-se em movimento. Além da idéia de movimento, o conceito de mobilização remete para outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como “razão de agir”).

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (... mas indica a proximidade da entrada na guerra). (CHARLOT, 2000, p.55)

De outro lado, o autor afirma que se mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móbiles, porque existem “boas razões” para fazê-lo, ou seja, o que interessa são os móbiles da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade e que não podem ser definidos senão por referência a uma atividade, que é um conjunto de ações – operações implementadas durante a atividade – propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta, isto é, o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, porém, deve ser distinguido da meta, na medida em que este se constitui no desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade.

O autor afirma preferir falar em atividade para acentuar a questão dos móbiles, isto é, para ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito que se desenvolve em um mundo e que supõe, pois, “trabalho” e “práticas”.

Charlot (2000) propõe uma tripla definição para a palavra sentido:

têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (p. 56)

Convém, segundo o autor, distinguir o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo) e o sentido simplesmente ligado à significação, pois para ele se dizemos que algo tem realmente um sentido para nós, estamos indicando que damos importância a isso, que aquilo tem um valor e, ao contrário, quando dizemos que não entendemos nada de algo, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado para nós.

No entanto, Charlot afirma que o sentido não é algo estanque e dado, isto é, que algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, uma vez que o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

Charlot (2000) faz uma importante distinção entre aprender e saber. Para ele a questão do “aprender” é muito mais ampla do que a do saber, em dois sentidos: primeiro, porque existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, porque ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo.

Segundo o autor, adquirir saber permite-nos assegurarmos certo domínio do mundo no qual vivemos, nos comunicarmos com outros seres e partilharmos o mundo com eles, vivermos certas experiências e, assim, tornarmos-nos maiores, mais seguros, mais independentes. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo, apreendendo sua relação com o saber.

Charlot (2000) cita o trabalho de J. M. Monteil¹⁴, no qual este se dedica a distinguir a informação, o conhecimento e o saber:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (p.61)

¹⁴ Charlot (2000) sae refere a: MONTEIL, J. M. (1985) *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, éditions universitaires.

Para o autor, essa análise é pertinente, pois não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”, ou seja, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Em relação à questão da prática e do saber que ela possui ou não, Charlot (2000) afirma que uma prática deve ser aprendida para ser dominada, mas dizer que se deva aprendê-la não significa que seja um saber, a não ser que o aprender e o saber sejam confundidos, o que seria um erro.

Para o autor, a prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo, supõe e produz o aprender, mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber é ‘enunciável’ como saber-objeto. Ele afirma que se, por razões de legitimação social, se quiser chamar “saber” esse saber prático, essa forma do aprender, tudo bem, mas que isso equivale a atribuir um mesmo nome a relações com o mundo, processos e produtos que não são da mesma ordem, o que induz a muita ambigüidade e confusão.

Para Charlot (2000), não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, que não seja construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e que está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, enfim, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

O autor apresenta uma argumentação muito interessante sobre essa relação com o saber, que podemos certamente pensá-la no caso da aprendizagem dos professores. Vejamos o que ele diz:

Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. (...) Também, um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de ensino. Nesse caso também, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de “transferência”. (CHARLOT, 2000, p. 63-4)

Pode ser que esse seja um tipo de relação com o saber que os professores estabeleçam durante seu processo de formação continuada, ou seja, que aprendem um determinado conteúdo por uma determinada pressão, ou necessidade momentânea e mais tarde deixam esse ‘aprendizado’ de lado, na medida em que não vêm mais necessidade de manter esses ‘conhecimentos’.

Por fim, para Charlot (2000), esse modo de analisar o saber tem importantes consequências pedagógicas, pois se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Porém, o autor destaca que esse processo não é puramente cognitivo e didático, mas que se trata de levar uma criança a inscrever-se em certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros.

No entanto, segundo o autor, essa ‘abordagem sistêmica’ não esgota o inventário das figuras do aprender, uma vez que aprender também é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender, ou seja, ao mesmo tempo em que a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, é também relação com mundos particulares (meios, espaços) nos quais a criança/aprendiz vive e aprende, que não são regidos pela mesma lógica, existindo então locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender.

Charlot (2000) destaca que a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento e, nesse sentido, aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de nossa história, mas,

também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual se vive, do espaço no qual se aprende, das pessoas que estão encarregadas de nos ensinar:

A relação pedagógica é um *momento*, isto é, “um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro”. Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar) (CHARLOT, 2000, p.67-8)

Qualquer que seja a figura do aprender, segundo o autor, o espaço do aprendizado é um espaço-tempo partilhado com outros homens e consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo, o que nos leva a trabalhar a relação com o saber enquanto uma relação *identitária*.

Nesse sentido, Charlot (2000) afirma que aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real, o que se constitui em uma relação epistêmica, ou seja, é relação com um saber-objeto, que só pode assumir a forma de objeto por meio da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito.

Na dimensão de *identidade*, segundo o autor, aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Ao mesmo tempo, toda relação com o saber é também relação consigo próprio: por meio do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo à construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.

Charlot (2000) destaca também nesse livro que toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender a matemática, que me mostra como desmontar um motor, que eu admiro ou detesto, que pode estar ou não presente fisicamente, podendo ser também aquele “fantasma do outro” que cada um traz em si. Portanto, aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um traz dentro de si como interlocutor, o que comporta uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária, que é igualmente social, uma

vez que os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber, nas quais o sujeito está imerso isso, porque ocupa uma posição nesse mundo, também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber.

No entanto, aqui o autor faz uma distinção. Afirma ele que, primeiro, essa dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária, ela contribui para lhes dar uma forma particular, na medida em que o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis. Da mesma maneira, a preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode serposta em correspondência com sua identidade social, não constituindo nenhum acaso os meninos das famílias populares valorizarem “o aprender” que permite “se virar” em qualquer situação: eles precisam, efetivamente, aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor. Tampouco é um acaso se as meninas, qualquer que seja sua origem social, se interessem particularmente pelo domínio das formas relacionais: muitas vezes, a inteligência relacional lhes é necessária para contornarem a desigualdade social entre os sexos. Trata-se, segundo o autor, de uma *correspondência*, de tipo probalista e, não, determinista e que funciona em ambas as direções: a identidade social induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade.

Para Charlot (2000), a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades* e que se inscreve *no tempo*.

Para detalhar melhor esses três pontos, o autor afirma que o mundo é dado ao homem somente por meio do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, por meio do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico” e nesse universo é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.

Por fim, Charlot (2000) destaca que a relação com o saber é relação com o tempo, na medida em que a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e

jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará, é um tempo que não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo: o valor do que aprendemos (seja positivo, negativo, ou nulo) não é, nunca, adquirido de uma vez por todas. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

Segundo o autor, são essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber e que analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*, assim como analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*, que remete para a relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social:

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.80-81)

Charlot (2000) também destaca um outro aspecto importante nesse conceito de relação com o saber: a implicação de desejo, na medida em que não há relação com o saber senão a de um sujeito e só há sujeito “desejante”, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber. Para o autor, a *relação* é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber”.

Além do aprender enquanto identidade e aquele ligado ao tempo-espacô, o autor, afirma que aprender pode ser também dominar uma atividade, ou se capacitar a utilizar um objeto de forma pertinente, ou seja, passar do não-domínio ao domínio de uma atividade.

Charlot (2000) destaca mais um tipo de aprendizagem que ele denomina de “distanciação-regulação”. A esse respeito, afirma ele:

Por fim, aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, a mentir, a brigar, a ajudar os outros, em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. Assim como no caso anterior, aprender é passar do não-domínio e, não, constituir um saber-objeto. Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação (p. 70).

Nesse processo epistêmico *distanciação-regulação*, segundo o autor, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato, isto é, o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo.

Segundo Charlot (2000), no decorrer desse processo o indivíduo controla suas ações ou suas relações, ele está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ou seja, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo e essa consciência pode se tornar reflexiva e gerar enunciados.

Em relação à motivação, a apresentaremos, a seguir, na perspectiva da psicologia contemporânea e voltaremos a tratar desse aspecto no item seguinte, sobre trabalho e educação, analisando a questão da motivação do ponto de vista sociológico, pois pensamos que esses aspectos se completam, apesar de apresentarem enfoques específicos, mas não divergentes.

Na sua tese: “Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento”, Guimarães (2003) afirma que na literatura mundial, o tema da motivação é reconhecido como relevante, principalmente na formação de professores, uma vez que oportuniza mudanças na condução do ensino.

Para ela, uma definição genérica de motivação que fosse adequada para todo tipo de atividade humana viria pela própria origem etimológica da palavra, pois o verbo latino *movere*, cujo tempo supino *mutum* e o substantivo *motivum* do latim tardio, determinou a palavra semanticamente aproximada: motivo, explicando porque as primeiras idéias sobre motivação foram relacionadas ao que faz uma pessoa colocar-se em ação ou modificar seu curso.

Guimarães (2003), afirma que os primeiros estudos científicos sobre motivação humana centraram-se na existência de impulsos e nas suas consequências para a conduta, citando as tradições psicanalistas e empíricas, que segundo ela, consideravam o comportamento como passível de redução a um pequeno número de impulsos natos. Atualmente, nos afirma a autora, a motivação tem sido considerada ora como sendo um único fator psicológico, ora como um conjunto de fatores ou ainda como um processo, promovendo escolha, iniciação, sustentação, direção e finalização de um comportamento relacionado a um objetivo.

Em relação a como se considera a motivação, a autora nos afirma que, embora à primeira vista ela seja considerada como um conceito unitário, se observa que as pessoas são instigadas para a ação devido a diferentes fatores que proporcionam experiências e consequências diversificadas.

Para a autora, ainda que se considere a diversidade de contextos e re-interações sociais - aspectos marcantes em toda atividade humana -, os fatores motivacionais respondem pelas escolhas, pela orientação a objetivos, pelo esforço e perseverança na ação.

Guimarães (2003) ressalta a importância de se realizar pesquisas sobre a motivação:

Pesquisas que objetivem descobrir quais são as condições dos contextos sociais que promovem ou prejudicam as potencialidades humanas são valiosas, tanto no aspecto teórico e prático, ampliando o conhecimento formal, quanto para proporcionar ambientes sociais favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos indivíduos. (p.17)

Segundo a autora, a possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. Estas habilidades, para ela, seriam passíveis de aprendizagem, o que inclui tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar

linguagem não controladora, oferecer informações importantes para tomadas de decisão, entre outras.

Nas duas últimas décadas, segundo Guimarães (2003), é possível constatar um considerável aumento de estudos específicos sobre a motivação para a aprendizagem escolar provenientes, sobretudo, das abordagens cognitivistas ou sócio-cognitivistas, que têm como principal local de pesquisa a sala de aula, com sua complexidade, imprevisibilidade e diversidade de elementos.

A autora nos afirma que, sem haver uma teoria geral da motivação, com princípios inter-relacionados, aplicáveis a amplos domínios observa-se, atualmente, a convivência de diversas abordagens que contemplam uma dinâmica particular ou constructo, sujeitos à formação ou concepção filosófica de seus proponentes.

Bzuneck (2001), em seu livro intitulado: “A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea”, afirma que a motivação para enfrentar situações difíceis no ensino deriva do pareamento que a pessoa faz entre suas próprias capacidades percebidas e as condições reais dos desafios.

Para o autor, um fator de facilitação, porém crucial para o êxito na motivação de alunos, é o envolvimento da escola como um todo.

Isto é, exige-se que todos na escola - professores, a direção e a equipe de apoio pedagógico – atuem de forma uníssona na mesma direção. Num ambiente de cooperação e de outras interações positivas, o esforço e as iniciativas de cada professor, individualmente, terão mais eficácia em função do clima de apoio que cada um representa para seus pares. Ademais, as reações dos próprios alunos, sobretudo em termos de envolvimento com a aprendizagem, resultarão de suas percepções do tipo de cultura da sua escola e não apenas do que faz cada professor em classe. (p. 31)

Cavalcanti (1999), em artigo intitulado “Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos”, cita Knowles¹⁵, que afirma que à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações como:

- passam de dependentes para independentes, autodirecionados;
- acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro;
- seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão;
- passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante;

¹⁵ O autor refere-se à KNOWLES, M. The Adult Learner – a Neglected Species, 1973.

- preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto;
- passam a apresentar motivações internas, mais intensas que motivações externas.

Para Cavalcanti (1999):

os adultos se sentem motivados a aprender quando entendem as vantagens e benefícios de um aprendizado, bem como as consequências negativas de seu desconhecimento. Métodos que permitam ao aluno perceber suas próprias eficiências, ou a diferença entre o status atual de seu conhecimento e o ponto ideal de conhecimento ou habilidade que ser-lhe-á exigido, sem dúvida serão úteis para produzir essa motivação (p. 5).

Segundo o autor, as motivações mais fortes nos adultos são internas e estão relacionadas com a satisfação pelo trabalho realizado, melhorias da qualidade de vida e elevação da sua auto-estima.

1.3. TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao abordarmos a temática sobre formação de professores não podemos deixar de contemplar a questão do trabalho e as suas implicações, uma vez que os ambientes de trabalho dos docentes influenciam profundamente suas vidas, profissional e pessoal.

Vários estudiosos têm se dedicado a estudar o trabalho e seus males, dentre eles há um psicanalista francês, especialista em estudos sobre esse tema, chamado Christophe Dejours. Em seu livro intitulado “*A banalização da injustiça social*” (DEJOURS, 2000), o autor aborda a questão do sofrimento gerado pelo trabalho nos trabalhadores de uma forma geral e porque as pessoas consentem em padecer desses sofrimentos.

Segundo Dejours (2000), esse sofrimento causado pelo trabalho aumenta na medida em que os trabalhadores vão perdendo gradualmente a esperança de que os seus esforços, dedicação, boa vontade, etc., que empregam no trabalho, lhes permita satisfazer suas expectativas criadas no plano material, afetivo, social e político.

O mundo do trabalho faz com que os trabalhadores vivam dubiadamente, ou seja, ora é a sua objetividade do mundo real que materializa o ato para o indivíduo, ora a subjetividade do homem, com toda sua história, que acaba por atribuir um significado

ao mundo real, ao modificá-lo através da sua ação, construindo nesse processo dialético sua identidade.

No caso da Educação, esse sofrimento é bem visível, pois os professores se queixam cada vez mais da falta de condições adequadas para realizarem seu trabalho, uma vez que o salário que recebem os obriga a trabalhar em várias escolas, gerenciar seus lares, sendo engolidos pela rotina escolar (correção de trabalhos, provas, preparo de aulas, preparo de materiais didáticos, etc.) e pela rotina familiar (cuidar da casa e dos filhos).

Para se defender do sofrimento padecido, Dejours (2000) afirma que os trabalhadores vão criando “estratégias de defesa”, que “... são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade” (p.18), mas que podem significar uma “armadilha” para o trabalhador que as usa.

Segundo o autor, há um outro sofrimento também, que consiste no temor de não satisfazer as imposições da organização do trabalho (de horário, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução, de diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, etc.), seja porque as pressões sociais do trabalho o impedem, seja pela falta de cooperação dos colegas.

Um outro aspecto que causa sofrimento é a falta de reconhecimento, que para Dejours (2000), “... mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho...” (p.34). Esse aspecto diz respeito diretamente ao tema do nosso estudo, que procura indícios do que motivaria os professores para novas aprendizagens.

A esse respeito, afirma o autor:

Do reconhecimento depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas dúvidas, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido. (...) O reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade. (...) A identidade constitui a armadura da saúde mental. (...) Não podendo gozar os benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele. (DEJOURS, 2000, p.35)

A consequência direta de todo esse sofrimento, segundo Dejours (2000), seria a desestabilização da identidade e da personalidade do trabalhador, o que o levaria a uma doença mental, por não poder expressar publicamente seu sofrimento, no entanto,

afetivamente ele pode assumir uma postura de indisponibilidade e de intolerância para com a emoção que nele provoca a percepção do sofrimento alheio.

O autor afirma que, para se quebrar esse círculo vicioso do sofrimento:

é preciso não apenas dar mostras de inteligência para suprimir a defasagem entre a organização do trabalho prescrita e a organização do trabalho real, mas também admitir que, muitas vezes, essa inteligência só pode ser usada semiclandestinamente (DEJOURS, 2000, p.56).

Novamente, pode-se supor, no caso dos docentes, que esse seja um dos aspectos que fariam com que os professores se recusassem a realizar novas aprendizagem, como um meio de resistência, ou mesmo, de sobrevivência na profissão.

Um outro fator encontrado por Dejours (2000) em suas pesquisas mais recentes, como mobilizador de inteligência no trabalho é o medo, que se constituiria em um aspecto capaz de acionar no trabalhador, todo “... um cabedal de inventividade para melhorar sua produção (em quantidade e em qualidade)”.(p.58)

Vale a pena mencionar aqui a esse respeito Marin (2003), que em seu texto intitulado “A cultura do medo: faceta do aprendizado social de professoras”, afirma que os professores são conduzidos a um aprendizado social constante da cultura das escolas em que se inserem e que uma das facetas dessa aprendizagem é que “[...] se refere à cultura do medo resultante da submissão à estrutura de poder interna às escolas”. A partir desse ponto, a autora passa a analisar essa faceta sob duas chaves de análise: a dominação e o silêncio/murmúrio.

Na primeira chave, Marin (2003) descreve e analisa dados de pesquisa, que revela as práticas de dominação, silêncio e submissão, exercidas de várias formas pela direção da escola sobre as professoras, e que, entre elas, por possuírem formação em Licenciatura, as fazia sentirem-se superiores frente às professoras primárias, mulheres originárias de camadas da população com condições sociais e econômicas relativamente baixas, das quais muitas responsáveis pelo sustento da família.

Para a autora, o silêncio pode ser considerado prática, pois se constitui em uma forma de discurso, que demonstra inúmeras formas de conduta, que enquanto partícipes da cultura desde o nascimento, as professoras vão aprendendo e utilizando-os quando lhes convém.

Marin (2003) menciona, para exemplificar as práticas de silêncio, a reação das professoras após uma reunião com a direção, na qual nenhuma reagiu às comunicações feitas pela diretora, silenciando apenas, “um silêncio portador de significado não enfrentador

da autoridade, portador do significado do medo de ser humilhada publicamente, no grupo de pares” (p. 9), silêncios que só eram quebrados na existência de interações nas práticas de sala de professores, durante a merenda e nos corredores, momentos em que manifestavam descontentamentos com as decisões tomadas pela direção, assim como havia a manifestação irônica de outras que se julgavam beneficiadas ou cúmplices das decisões, por partilharem um convívio próximo com a direção.

Esses momentos de quebra do silêncio constituem a segunda chave de análise da autora, a qual ela denomina de silêncio/murmúrio, que abarca um rumor entre as professoras e que, nas “situações em que essas práticas de murmúrio estiveram presentes constituiriam circunstâncias para que, embora não integralmente, se fortalecessem para o enfrentamento contra a situação” (p. 9), significando que o “silêncio não portava o consentimento, mas o medo” (p. 9).

Com base nos dados da pesquisa e estudos, Marin (2003) afirma que a linguagem do silêncio é parte do código de socialização das professoras, expresso no medo vivenciado no dia a dia do exercício de sua profissão. Para a autora, esse medo se deve ao desejo, pelos professores, da não sujeição a humilhações públicas, à convivência com formas bem explícitas de dominação, ao mesmo tempo em que é uma forma de se organizarem, partilhando desse código interceptativo de conflitos em que são a parte mais fraca:

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. (...) 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 organizadoras de alguém do grupo. (MARIN, 2003, p. 11)

A autora afirma que as professoras perdem a capacidade de reflexão e de reação mediante a pressão e o autoritarismo, uma vez que a socialização vivida diariamente em tal ambiente profissional inculca, de modo crescente, a prática do silêncio como faceta da cultura do medo e a prática do murmúrio como desabafo inconseqüente no conjunto da vida escolar, práticas vivenciadas também pela direção da escola face aos seus superiores na hierarquia, assim como em vivências anteriores, em seus papéis na docência. Marin ressalta, nesse sentido, a necessidade de se compreender essa faceta da

socialização profissional se quisermos compreender a cultura docente e a cultura da escola contemporânea.

Retomando o estudo de Dejours (2000), esse esclarece que o medo, após atingir um nível muito alto e um prazo extenso, pode paralisar o trabalhador, desestabilizando todo o coletivo de trabalhadores, incentivando o individualismo e o silêncio entre eles.

Há, por sua vez, um outro lado do trabalho, apontado pelo autor. Diz ele:

Se as relações sociais de trabalho são principalmente relações de dominação, o trabalho, no entanto, pode permitir uma subversão dessa dominação por intermédio da psicodinâmica do reconhecimento: reconhecimento, pelo outro, da contribuição do sujeito para a administração da defasagem entre a organização prescrita e a organização real do trabalho. Esse reconhecimento da contribuição do sujeito à sociedade e à sua evolução por intermédio do trabalho possibilita a reapropriação. Quando a dinâmica do reconhecimento funciona, o sujeito se beneficia de uma retribuição simbólica que pode inscrever-se no âmbito da realização do ego, no campo social. (p.97)

Nessa citação, o autor explicita a questão paradoxal do trabalho, que ao mesmo tempo em que pode alienar e levar o trabalhador a um sofrimento psíquico muito grande, em outros momentos pode levar à emancipação, ao aprendizado e à experimentação de sentimentos como a solidariedade e ao exercício da democracia.

Para ampliar um pouco mais a compreensão desse processo, vale lembrar aqui a abordagem que Apple (1995) faz sobre o chamado processo de “intensificação do trabalho dos professores”, em seu livro intitulado *“Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação”*, no qual focaliza as formas mais comuns de se analisar o controle dos docentes e do currículo, assim como aplica essas formas ao que está acontecendo hoje e a como chegamos à situação atual que nos encontramos na educação.

Nesse estudo o autor afirma que se está observando na educação uma série de tendências, que incluem tentativas de, um lado, reestruturar o trabalho dos professores e, de outro lado, especificar e controlar mais estreitamente os objetivos e materiais do currículo, para atender a necessidades de grupos poderosos.

Segundo Apple (1995) as consequências dessas tendências é um:

impacto profundo sobre a forma como os/as professores/as têm realizado e estão realizando seu trabalho, sobre quais tipos de conhecimento são considerados os mais importantes para os/as alunos/as adquirirem e, finalmente, sobre como deveriam ser tomadas as decisões relativas a essas questões. (p.10)

O argumento do autor é de que necessitamos ver a formação social do educador como algo construído a partir de um conjunto mutável e contraditório de interconexões entre o âmbito econômico, político e cultural, que servem de pano de fundo para a dinâmica de classe, gênero e raça.

Para Apple (1995) o sistema educacional e o que ele faz não tem significado se não situa a escola no nexo das relações dominantes de classe, que ajudam a moldar nossa sociedade, que segundo ele, a análise dessas relações precisa não somente de uma teoria de classe, uma vez que as formas e práticas culturais frequentemente têm sua própria política, mas também de uma sensibilidade para com o patriarcado e a raça.

Para o autor, as estruturas patriarcais e as estruturas de classe são sutis, complexas e abrangentes, têm sua própria dinâmica e não são reduzíveis uma à outra, pois assim como as professoras e outros grupos de mulheres, os negros, os trabalhadores, todos estão alterando o equilíbrio entre poder e cultura na educação.

Especificamente em relação às mulheres, Apple afirma que a feminização da pobreza, a história das lutas para obter direitos públicos e econômicos (e corporais), as mudanças atuais no trabalho remunerado e não-remunerado das mulheres, são notadas apenas por sua invisibilidade, o que também acontece em relação à raça. Para ele:

Os caminhos pelos quais a classe, a raça e o gênero são tornados visíveis e invisíveis no ensino e nos textos podem nos dizer muito sobre quem está realmente lucrando e quem está realmente perdendo nessa restauração conservadora. (APPLE,1995, p.25)

Para o autor, é sensato considerar o grupo de professores como localizado simultaneamente em duas classes: um que partilha os interesses da pequena burguesia e outro, o da classe operária, pois quando existe uma crise fiscal em que muitos professores e professoras enfrentam piores condições de trabalho, demissões e ficam meses sem serem pagos/as e quando o seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle, é possível que esses interesses contraditórios aproximem-se dos interesses de outros/as trabalhadores/as e dos/as negros/as, que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do estado.

Segundo Apple (1995), é necessário que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas: classe e gênero, do contrário não conseguimos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar, cujos interesses cotidianos contradizem os interesses mais amplos do estado.

Nesse sentido, Apple (1995) afirma que:

Uma vez que as escolas *são* aparatos do estado, deveríamos esperar que estivessem sob intensa pressão para agir de certas formas, especialmente em épocas de crises tanto fiscais quanto ideológicas. Mesmo tendo dito isto, entretanto, não significa que as pessoas nelas empregadas sejam seguidoras passivas das políticas estabelecidas a partir de cima. Como Roger Dale observou: “os/as professores/as não são meramente funcionários/as do estado, eles/elas têm algum grau de autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado. Ao invés de aqueles que lá trabalham se ajustarem às necessidades da instituição tem que levar em conta os interesses dos empregados e ajustar-se a eles. É aqui, por exemplo, que podemos começar a buscar as fontes da alegada inércia das escolas e sistemas educacionais, isto é, aquilo que aparece como inércia não é nenhuma característica imutável das burocracias, mas é devido a vários grupos dentro delas que possuem interesses mais imediatos que a busca dos objetivos da organização”. Então, o “simples” fato de que o estado deseja encontrar formas “mais eficientes” de organizar o ensino não garante que isto será realmente aplicado sobre um professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas se fecham. (...) (p.37-8)

Uma das formas que, para o autor, o estado usa para tentar controlar o trabalho docente é a intensificação desse trabalho, lançando mão de artifícios que vão do trivial ao mais complexo: desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para se manter atualizado com sua área; o que é muito visível no trabalho mental, que provoca um sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Uma outra forma da intensificação do trabalho docente citada por Apple (1995) é uma atuação para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manaus, cujo lazer e autodireção tendem a ser perdidos e a comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho, aumentando o risco de isolamento do trabalhador – fato este que aparece comprovado no perfil do professor brasileiro, realizado pela Unesco, mostrado no início deste estudo.

Segundo o autor, essa intensificação pode se dar também por meio da “diversificação de habilidades”, que traz embutida em si uma contradição e faz parte de uma dinâmica de desqualificação intelectual, na qual os/as trabalhadores/as mentais são separados/as de suas próprias especializações, passando a depender ainda mais intensamente das idéias e dos processos fornecidos por *experts*, pois o professor deve fazer tanta coisa, que simplesmente cumprir o que é especificado exige dele quase todos os esforços, além de poder decidir sobre pouca coisa, na medida em que o estado

controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido.

Embora esses efeitos mencionados sejam importantes, para Apple (1995), um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade do serviço fornecido ao público.

Segundo o autor, o processo de controle, a tecnização e intensificação crescente do ato docente, a proletarização de seu trabalho, tudo isto era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente *profissionalismo*, uma vez que a ideologia do profissionalismo em educação opera como parte tanto de uma dinâmica de classe quanto de uma dinâmica de gênero.

No entanto, segundo Apple (1995) é preciso analisar essas percepções de parte das professoras e professores sobre a profissionalização, primeiramente, porque a própria noção de profissionalização tem sido muito importante não somente para o professorado em geral, mas para as mulheres em particular, e tem fornecido uma barreira contraditória e ao mesmo tempo poderosa contra a interferência do estado; e de forma igualmente crucial, na luta contra a dominação masculina, ela tem sido parte de uma tentativa complexa para obter pagamento e tratamento igual e controle sobre o trabalho diário de uma força de trabalho amplamente feminina e, segundo, essa estratégia do profissionalismo tem historicamente sido usada para estabelecer “defesas eficazes contra a proletarização”.

Para o autor, o importante ao analisar essas questões é a possibilidade do desvelamento das contradições dentro e entre as dinâmicas do processo de trabalho e de gênero, que nos leva a começar a ver quais os efeitos que essas resistências podem realmente ter, uma vez que o impacto da desqualificação e da intensificação ocorre num terreno e numa instituição que é habitada principalmente por docentes do sexo feminino e administradores masculinos, um fato que necessita ser reconhecido como estando historicamente articulado tanto com as divisões sociais quanto sexuais do trabalho, do conhecimento e do poder na sociedade como um todo.

Um outro aspecto que merece destaque e análise, segundo Apple (1995), é que as professoras freqüentemente trabalham em *dois* locais: a escola e a casa; e ao se perceber a relação entre a casa e o trabalho e a crescente intensificação em ambos, pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero, tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi

definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa.

Apple (1995) afirma que, em essência, embora processos similares de trabalho possam estar operando nas instituições dentro da indústria e do estado, processos que têm um grande impacto sobre o trabalho remunerado das mulheres, esses processos serão enfrentados de forma diferente pelas diferentes classes e segmentos de classe, pois, no caso específico do professor, a ideologia da profissionalização levará a uma aceitação parcial da intensificação pelo professorado e gerará um tipo diferente de resistência, específico das circunstâncias reais de trabalho nas quais ele tem estado historicamente envolvido.

De maneira geral, segundo o autor, a forma que assume o atual trabalho remunerado feminino está construída em torno de dois tipos de divisão. Primeiro, ele está relacionado a uma divisão *vertical* do trabalho, em que as mulheres como um grupo está em desvantagem face aos homens, em relação às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está envolvida na divisão *horizontal* do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho. “Em quase todas as ocupações, entretanto, as mulheres estão super-representadas nas posições menos qualificadas, de menor *status* ou de mais baixa remuneração, enquanto os homens estão super-representados nos empregos gerenciais e de alta qualificação”. (p.54)

De forma geral, segundo Apple (1995), esta é uma época em que se observa/vive-se enormes perdas nas conquistas alcançadas pelas mulheres, pelos negros, pelos operários e por outros grupos nas áreas da educação, do bem-estar social, da “defesa”, saúde, do meio-ambiente e assim por diante.

Para ele, isso exige um trabalho duro e disciplinado, cujo exame de nossas instituições deve ser realizado relationalmente, percebendo-as como construídas no interior de um contexto claramente relacionado com a dominação e a exploração, que é, em si mesmo, um processo de trabalho, que deve ser realizado e que as mensagens dos meios de comunicação e do discurso político, econômico e cultural cotidianos tentam negar a realidade dessas relações.

Para finalizar esse item sobre a relação trabalho/educação, analisamos também uma pesquisa realizada atualmente no Brasil, que acabou sendo editada em forma de livro, cujo título é: “Educação: carinho e trabalho”, coordenado pelo professor Wanderlei Codo (2002), do Laboratório de Psicologia do Trabalho, da Universidade de Brasília.

A equipe de trabalho de Codo (2002) iniciou suas pesquisas preocupados com duas questões, que para eles era central no início do percurso: “O que faz o educador?” e “Independente do que se quer ensinar, que dramas e gozos se carreiam ao se ensinar?”

A pesquisa aponta aspectos que de certa forma confirmam os dados apresentados por Dejours (2000), embora aqui se trate especificamente da realidade do trabalho educacional no Brasil.

Afirma Codo (2002) que:

Rápido o professor aprende que as relações sociais no trabalho podem facilitar ou obstaculizar seu querer fazer: essa realidade se lhe impõe e ele tem que aprender a lidar com ela; prestar atenção ao que pode ser dito e ao que deve ser calado nessa instituição; ele tem que aprender que aquela secretaria não gosta de dizer “bom-dia”; que o diretor gosta de ser adulado e que isso é importante para conseguir implementar certos projetos. (...) Talvez terá que aprender que o problema para essa organização não é que os professores não saibam ensinar, mas, pelo contrário, que desejam ser competentes, que de fato eles sejam. Pode acontecer inclusive que seja coagido pelo grupo a ocultar sua competência. (...) (p.78)

Além desses aspectos subjetivos do trabalho de educar e que causam sofrimento ao trabalhador, como aponta Dejours (2000), Codo (2002) apresenta outros fatores, como a existência de déficits de infra-estrutura nas escolas; que há uma carência de recursos necessários; que os professores se confrontarão na escola com as “misérias do mundo urbano”, com toda violência, sofrimento do outro e injustiça social que esse mundo traduz; além de ter que conviver com uma remuneração insuficiente, que fará com que tenham que estender suas jornadas.

Todos esses aspectos, conforme sinaliza o autor, fazem com que os professores sejam portadores de uma fragilidade ímpar, a da suspeita sobre sua própria competência, na medida em que esses aspectos possam dificultar, ou até impedir, que realizem seu trabalho de forma satisfatória.

Novo reforço dos dados de Dejours (2000) destaca-se aqui, quando Codo (2002) afirma que

[...] quanto maior a defasagem entre o ‘trabalho como deve ser’ e a ‘realidade do trabalho’ nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho” [...]. (p.85)

E a possibilidade que muitos professores têm de realizar o “trabalho como deve ser” é muito restrita, segundo dados da pesquisa coordenada por Codo (2002), pois as condições de infra-estrutura em alguns lugares do país se encontram muito

comprometidas, como é o caso das carteiras e cadeiras, que se encontram em péssimas condições de uso em 57,5% das escolas e em 47,5% os quadros-negros estão desgastados pelo efeito do tempo.

Outro dado alarmante apresentado na pesquisa é que em mais de 62% dos estados há problemas no acesso às escolas e com o problema da agressão a professores, funcionários e alunos: em 70%.

Apesar desses índices, a pesquisa constatou, por outro lado, que 86% dos professores estão comprometidos com a organização escolar em que trabalham e identificam-se com seus objetivos, defendendo-a de críticas e não mostrando arrependimento por fazerem parte dela.

Em relação aos salários recebidos pelos professores, a pesquisa constatou que a remuneração pode variar de R\$150,00 a R\$ 1.500,00, "...independentemente da formação e do tempo na função...". Codo (2002) afirma que

Existe é uma situação de iniqüideade quanto à remuneração dos professores em todos os sentidos: quando se compara o valor da remuneração com o valor do trabalho, quando se compara a remuneração percebida pelos professores com a remuneração percebida por outros cargos com exigências e trabalhos similares, quando se compara a remuneração percebida pelos professores com outros professores. (p. 222)

Fator que Dejours (2000) aponta como mais um motivo de sofrimento para o trabalhador, na medida em que isso limita as suas possibilidades de progredir na carreira, devido à dificuldade para se atualizar, adquirir e até para se manter e manter sua família economicamente, pois segundo a pesquisa coordenada por Codo (2002), "... o dinheiro do professor pode comprar pouco, muito pouco, na maior parte das vezes nem uma cesta básica. (...)" (p. 226)

O que, segundo a pesquisa, leva cada vez mais homens e mulheres a se dividirem entre as atividades profissionais e do lar, lhes roubando um tempo vital de dedicação à família e ao lazer, aumentando sua tensão emocional no trabalho, uma vez que ficam sem alternativa para extravasar suas tensões diárias.

Um outro autor que pode nos auxiliar a compreender melhor essa relação entre trabalho e educação é Giroux (1987), em seu livro "Escola crítica e política cultural".

Nesse estudo, o autor discute as idéias críticas que têm sido desenvolvidas a respeito do conceito de esfera pública e da função política dos intelectuais, defendendo o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de

oposição, que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia, e a pedagogia radical como uma forma de política cultural.

Giroux (1987) afirma que os professores não estão sendo simplesmente proletarizados, mas que a mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica, uma vez que, historicamente, a relação entre o papel dos educadores e a sociedade mais ampla tem sido mediada pela imagem do professor, como um servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante no interesse do bem comum, e pela concepção da comunidade universitária, como um corpo de cientistas.

No entanto, o autor destaca que com o advento do século XX, a administração e a organização das escolas públicas foram crescentemente submetidas à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas, na qual a relação entre conhecimento e poder tomou uma nova dimensão, porque o desenvolvimento das ciências sociais tornou-se intimamente ligado à manutenção de práticas sociais e ideológicas de uma sociedade de mercado.

Segundo Giroux (1987), freqüentemente os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Para ele:

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. (p.14)

Para o autor, a escola não é considerada como espaço de luta quanto a diferentes ordens de representação, ou como espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades da sala de aula, ao contrário, fica reduzida à lógica estéril de gráficos de fluxos, à crescente separação entre professores e administradores e a uma tendência, cada vez maior, à burocratização.

Como conseqüência disso, Giroux (1987) aponta a subtração, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale

como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a consequente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar. Essa afirmação também aparece em Apple (1995), ao analisar a intensificação do trabalho docente, como já mencionamos ao analisar seu estudo acima.

Para o autor, há uma tendência, cada vez maior, de se reduzir a autonomia dos professores, tanto em relação ao desenvolvimento e planejamento dos currículos, quanto pela produção de “pacotes” de materiais curriculares, os quais contribuem para a desqualificação docente, uma vez que ignoram as questões referentes à especificidade cultural, ao julgamento do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida dos estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem.

Segundo Giroux (1987), subjacente a esta abordagem de reforma educacional está uma forma de racionalidade tecnocrática que restringe os currículos e a diversidade do corpo discente e, simultaneamente, recusa considerar seriamente a questão de como lidar pedagogicamente com estudantes menos privilegiados.

Para o autor, uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar, por vários motivos, os professores como intelectuais. Em primeiro lugar, porque essa categoria fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual. Em segundo lugar, essa categoria esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual. Em terceiro lugar, ajuda a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente.

Qualquer atividade, segundo Giroux (1987), por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência, o que se torna uma questão crucial, pois, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, se significa a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvela-se o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos, valorizando-os.

No entanto, o autor enfatiza que é necessário que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam, se fundamentando em uma postura teórica para a luta contra a divisão de trabalho que vivem, com todas as imposições ideológicas e pedagógicas que essa divisão implica.

Para Giroux (1987), se acreditamos que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma classe de intelectuais, vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, então, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democráticas.

O autor defende que ao se considerar o professor como um intelectual, torna-se possível, por um lado, repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos e, por outro lado, torna-se possível especificar melhor as diferentes relações que os professores têm com o seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolve.

Para Giroux (1987), qualquer tentativa de reformulação do papel do professor como intelectual deve também considerar a teoria educacional em geral, pois representa uma forma de ideologia que tem íntima relação com questões de poder. Segundo o autor, isso é evidente no modo como os discursos teóricos surgem, como estruturam as distinções entre conhecimento de status superior e inferior, como legitimam modelos culturais, que reproduzem interesses patriarcais específicos, raciais e de classes, e como ajudam a manter determinados padrões organizacionais e de relações sociais de sala de aula.

Segundo ele, a teoria educacional deve também ser compreendida como tendo um profundo compromisso em desenvolver a escola como espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas, que devem ser avaliadas de acordo com seu potencial de fornecer condições para que professores e alunos compreendam a escola como esfera pública dedicada a formas de fortalecimento pessoal e social, assim como definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados, lutando contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos.

A tarefa central para a categoria de intelectuais transformadores, para Giroux (1987), é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, ou seja, significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmado que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, quanto uma luta a respeito

de relações de poder, numa relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas.

Por outro lado, segundo o autor, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório e que os considere como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Desta forma, para ele, a linguagem da crítica se une à linguagem da possibilidade, pois indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro.

Giroux (1987) afirma que é essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola e, nesse sentido, uma tarefa pedagógica importante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente nos currículos formais e ocultos, de tal maneira a silenciar efetivamente as pessoas.

Para o autor, na linguagem a noção central é de que as práticas de linguagem só podem ser compreendidas em termos de sua articulação com as relações de poder que estruturam a sociedade mais ampla e que sua análise permite desvelar as práticas lingüísticas que incorporam formas de poder e de autoridade. Ele entende que, se a própria linguagem for vista como um lócus de significado se torna possível levantar questões sobre o padrão da autoridade que legitima e utiliza a linguagem a fim de alocar recursos e poder para alguns grupos, negando-os a outros, introduzindo professores e estudantes em temas específicos e em determinados modos de vida.

Giroux (1987) afirma que:

Ao estabelecer a relação entre linguagem e poder, é possível, para professores, interrogar práticas específicas de linguagem a respeito das questões que suscitam, dos silêncios que cultivam e de como penalizam estudantes na forma de imposições que desorganizam e tornam ilegítimas certas experiências e idéias. (...) A relação entre poder, de um lado, e conhecimento e linguagem, de outro, precisa ainda ser analisada com base em uma compreensão do modo como o poder funciona sobre a estrutura da personalidade e do corpo, de tal maneira a promover certas formas de aprendizagem. Mais especificamente, esta última questão requer que os educadores analisem a forma como a aprendizagem se desenvolve fora do núcleo mediado pela consciência e pela racionalidade. (...) (p.44)

Para finalizar, o autor enfatiza que o outro lado dessa concepção de aprendizagem, aquele que resgata o discurso da possibilidade, afirma que, se as necessidades podem ser construídas, podem também ser desfeitas e reconstruídas de acordo com preocupações emancipatórias, deixando implícito que a noção de que, se a criatividade e o talento são, em grande parte, função das condições sociais, é importante desvelar como a ideologia – vista como conjunto de idéias e como prática material, tanto no currículo formal como no currículo oculto (este constituído por silêncios gerados agressivamente) – promove ou bloqueia formas críticas de ensino e aprendizagem – e aqui podemos generalizar esse processo para todo tipo de aprendiz e seus processos de aprender, inclusive do professor.

1.4. CULTURA E TRANSMISSÃO CULTURAL

Outros conceitos que podem nos auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem e motivação dos professores são o conceito de cultura e de transmissão cultural.

Nesse sentido, Forquin (1993), em seu livro intitulado: “Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”, nos alerta sobre a importância do conceito de cultura, assim como das dificuldades de utilização desse conceito. Diz ele:

o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório (...). (p.10)

Para o autor, quer se tome a palavra “educação” no seu sentido mais amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competência, crenças, hábitos, valores, que constituem o que Forquin (1993) chama precisamente de “conteúdo” da educação, que é sempre algo que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, podendo-se dar o nome a isto de cultura.

Forquin (1993) afirma que é preciso reconhecer que sempre e, por toda parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se tem por relativamente ou intrinsecamente desejáveis e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor.

Para o autor, certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo.

Segundo ele, falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a idéia de uma permanência (pelo menos relativa) e a idéia de um valor, ou de uma excelência.

Deve-se, para Forquin (1993), conceder um espaço, no vocabulário atual da educação, a noção universalista e unitária de ‘cultura humana’, isto é, à idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade.

Para o autor, toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes

cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos Inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Neste sentido, segundo Forquin (1993) pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Para ele:

dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (p. 14)

É necessário reconhecer, segundo o autor, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avanços da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das ‘relações de forças simbólicas’ e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.

Para Forquin (1993), isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer, segundo ele, se diz que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação.

Vale a pena aqui retomar Apple (1995) e sua análise sobre a cultura, pegando como recorte a questão da raça e gênero.

Para esse autor, podemos falar da cultura de duas maneiras diferentes: como um processo vivido; ou então como uma mercadoria. No primeiro caso, focaliza-se a cultura

como um processo social constitutivo, através do qual e por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas. No segundo caso, enfatizamos os produtos da cultura, a própria condição de coisa das mercadorias que produzimos e consumimos.

Apple (1995) destaca que, ainda que o objetivo declarado das instituições escolares tenha muito a ver com os produtos e processos culturais, com a transmissão cultural, foi somente a partir da última década que a política e a economia da cultura realmente transmitida nas escolas vêm sendo examinadas como um campo de pesquisa sério.

O autor toma de empréstimo a linguagem de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, ao se referir ao “capital cultural” das classes dominantes ou de seus segmentos, que segundo ele tem sido considerado o conhecimento mais legítimo.

Esse conhecimento e a “habilidade” do indivíduo em lidar com ele constituem segundo Apple (1995) um dos mecanismos do complexo processo pelo qual se dá a reprodução cultural das relações de classe, gênero e raça, o que se podem observar na escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola, que está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações.

Para o autor, não reconhecer isso significa ignorar uma imensa quantidade de dados disponíveis em vários países, que ligam o conhecimento escolar – tanto como mercadoria quanto como cultura vivida – às dinâmicas de classe, gênero e raça, dentro e fora de nossas instituições educacionais.

Apple (1995) destaca também, ainda nessa questão da cultura e da transmissão cultural, que não se deve deixar de lado a análise de uma escolarização fundamentada nas conexões entre o conhecimento e o trabalho.

Nesse sentido, ao autor aborda um fato que é bastante comum se observar: estudantes pertencentes às classes trabalhadoras rejeitarem, em parte, o mundo escolar. Segundo ele:

esses/as estudantes corretamente percebem, no interior daquilo que foi denominado “nível cultural”, que o conhecimento e as relações sociais tidos como legítimos pelo sistema educacional terão ao final, vantagens práticas menos objetivas – dada a estrutura das divisões racial, sexual e social de trabalho na sociedade mais ampla – do que as prometidas pela escola. (...) (p.117)

Apple (1995) afirma que o repetido uso do possessivo “nossa” oculta a realidade de relações que são estruturalmente desiguais e que não são devidas à educação e que não serão resolvidas por ela; trata-se de uma linguagem que visa apenas um “consenso social”, deixando de ligar os problemas que enfrentamos às relações mais gerais do poder econômico, político e cultural fora da escola, por argumentar em termos de noções abstratas de conhecimento e por enfatizar os problemas de disciplina como uma das questões mais importantes de uma forma que ignora a realidade das condições do trabalho docente e as especificidades ligadas ao gênero de uma parte importante de sua força de trabalho.

Segundo o autor, é importante começar com a compreensão de que os relatórios são documentos tanto políticos quanto educacionais. Para Apple (1995) eles são políticos por diversas razões: em primeiro lugar, todas as discussões de política educacional, uma vez que lidam com a questão de mudanças nos conteúdos, são por sua própria natureza políticas. O conhecimento a ser ensinado é sempre o conhecimento de alguém e as discussões sobre isso favorecem as visões de certos grupos sobre o que é cultura legítima ou ilegítima, ao mesmo tempo em que deixam de fora as de outros grupos. Em segundo lugar, os relatórios constituem tentativas de restabelecer um consenso em torno da educação, um consenso que foi parcialmente rompido durante a última década.

Apple (1995) afirma que são freqüentes que intervenções por parte do estado e do capital ou de frações particulares de classes ingressem nas escolas sob o disfarce de políticas e programas que se apresentam para a maior parte de nós como dirigidos genuinamente para o “bem comum”. Ele exemplifica isso ao analisar a idéia de habilidades docentes, o que vale a pena destacarmos na íntegra:

O conceito de habilidade não denota apenas uma relação técnica com um processo de trabalho em particular. É também, e fundamentalmente, um conceito social. Está relacionado à luta, bem ou malsucedida, para obter controle sobre o nosso local de trabalho e sobre o conteúdo do que fazemos. Implica uma conexão entre a concepção e a execução, que é, ao mesmo tempo, uma relação técnica e de poder. Nas escolas, essa relação está também profundamente construída ao redor da história da política de gênero. As contínuas tentativas, por parte dos administradores e dos burocratas do governo, para definir as habilidades docentes como um conjunto de competências objetivamente determinadas e para racionalizar a própria ocupação através de tais competências e de um livro-texto, abertamente padronizado, de uma avaliação docente e discente padronizada e através da informatização demonstram precisamente essa conexão contínua entre a qualificação e o poder. A especificação externa das “competências” docentes constitui uma rearticulação dessa luta – uma luta na qual as especificidades de gênero permanecem ocultas sob o artifício retórico de técnicas e procedimentos de responsabilização (*accountability*). (APPLE, 1995, p.186)

Desta forma, Apple (1995) afirma que a teorização crítica na área da educação envolve uma ação no mundo real, sobre relações reais de poder, que deve levar à ação política em instituições reais, tais como as universidades, escolas, movimentos culturais e sociais e assim por diante, assim como essa ação deve ser sua fonte.

Henry Giroux (2003) é um outro autor escolhido por nós aqui novamente e que também aborda a questão da cultura em seu livro intitulado “Atos impuros: a prática política dos estudos culturais”, o autor afirma que muitos educadores, intelectuais e legisladores consideram a “[...] noção de cultura como uma forma perigosa ou romântica de fazer política, com sua proliferação de discursos críticos preparados para abordar importantes problemas sociais e refazer os arranjos institucionais” (p.12).

Giroux (2003) destaca que a cultura finalmente adquiriu seu espaço de direito, institucional e produtivamente, como um objeto crucial de debate, uma estrutura poderosa para a criação de significados que não possam ser abstraídos do poder e um local de intensas disputas sobre como as identidades devem ser moldadas e na qual a democracia e a justiça social ressuscitam como elemento sério de política cultural.

Para o autor, aquilo que constitui o sujeito e o objeto do político sofre uma mutação e se expande, enquanto a relação entre o conhecimento e o poder se torna uma força poderosa na produção de novas formas de riqueza, aumentando o abismo entre o rico e o pobre e influenciando radicalmente a maneira como as pessoas pensam, agem e se comportam. Nesse sentido, a cultura, como uma forma de capital político, se torna uma força formidável, à medida que o meio de produção, circulação e distribuição de informações transforma todos os setores da economia global e anuncia uma verdadeira revolução no modo como o significado é produzido, as identidades são formadas e a mudança histórica se desdobra dentro e por meio das fronteiras nacionais.

Giroux (2003) aborda o estudo de Hall, no qual afirma que a cultura tornou-se o principal meio pelo qual as práticas sociais são produzidas, circuladas e estabelecidas, por um lado, recebendo significado e importância e, por outro lado, torna-se política, não apenas quando é mobilizada pela mídia e por outras formas institucionais que atuam de maneira a garantir certas manifestações de autoridade e relações sociais legítimas, mas também como um conjunto de práticas que representam e empregam o poder, moldando, assim, identidades particulares, mobilizando uma variedade de paixões e legitimando formas precisas de cultura política.

Desta forma, Giroux (2003) afirma que a cultura tornou-se a força pedagógica por excelência e sua função, como uma condição educacional mais ampla para o

aprendizado, é crucial para a aplicação de formas de alfabetização dentro de diferentes esferas sociais e institucionais, pelas quais as pessoas definem a si mesmas e sua relação com o mundo social, na qual a relação entre a cultura e a pedagogia não podem ser abstraídas da dinâmica central da política e do poder, uma vez que permeiam todas as relações.

Para o autor:

A cultura, na perspectiva mais ampla, está sempre envolvida com o poder e torna-se política em um duplo sentido. Em primeiro lugar, questões de propriedade, acesso e controle são cruciais para o entendimento do modo como o poder é empregado para regular imagens, significados e idéias que organizam as agendas que moldam a vida cotidiana. Em segundo lugar, a cultura emprega o poder em suas conexões com o campo da subjetividade, ou seja, ela oferece identificações e noções de sujeito por meio de formas de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais que disponibiliza, em relações desiguais de poder, para diferentes setores das comunidades global e nacional (GIROUX, 2003, p. 19).

No seu aspecto pedagógico, Giroux (2003) afirma que a cultura reivindica certas histórias, memórias e narrativas, influenciando a maneira como os indivíduos adotam, modificam, resistem e se acomodam a certas formas de cidadania cultural, assim como nas atuais relações materiais de poder e a determinadas noções de futuro.

Ao abordar essa restrição do campo social, das práticas e das esferas públicas, Giroux (2003) não deixa de criticar as políticas públicas – ou falta delas -, que transformam espaços que anteriormente eram considerados democráticos e que aos poucos cedem à pressão capitalista, como o ensino superior, que passa a adotar uma visão empresarial, oferecendo poucos espaços para articular o aprendizado com a mudança social em seus cursos – e poderíamos incluir aqui os cursos de formação de professores -, sendo cada vez mais redefinida em termos do mercado, subordinando a cultura democrática e o aprendizado crítico e substituindo-os por uma lógica instrumentalista, que conduz à simplificação de sua função social.

Obcecado com escrever projetos para bolsas, levantar verbas e aumentos de capital, o ensino superior cada vez mais desvaloriza o seu papel como uma esfera pública democrática, comprometida com os valores mais amplos de cidadãos engajados e críticos. O ganho privado agora cancela o bem público, e o conhecimento que não é imediatamente traduzido em empregos ou lucros é considerado ornamental. Nesse contexto, a pedagogia é despolitizada e a cultura acadêmica torna-se o meio para classificar os estudantes em uma ordem social perversa que celebra o poder comercial às custas de valores civis e públicos mais amplos. (GIROUX, 2003, p.20)

Essa despolitização da ação pedagógica esvazia a prática dos educadores. Como afirma Arroyo (2000) em seu livro “Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens”,

quando menos se falou em democracia foi quando a escola foi mais democrática. Para esse autor, a politização deve ser um requisito para os educadores, mas que isso não pode esvaziar nossas práticas de sala de aula, que é o nosso espaço por excelência para demonstrar nosso engajamento como profissionais críticos.

Na medida em que há o esvaziamento da prática pedagógica e adesão ao discurso conservador, como afirma Giroux (2003), reduzimos nossas práticas à transmissão da beleza e da verdade ou a esquemas administrativos projetados para ensinar civilidade, o que geralmente significa educar vários grupos sociais sobre como se comportar dentro dos parâmetros de suas respectivas posições raciais, de classe e de gênero, desaparecendo qualquer referência à pedagogia enquanto ideologia e prática social envolvida na produção e na disseminação do conhecimento, de valores e de identidades dentro de formações institucionais concretas e do desenvolvimento das relações de poder na sociedade como um todo.

Para Giroux (2003):

Falta o reconhecimento de uma pedagogia sem garantias, uma pedagogia que, devido à sua natureza contingente e contextual, traga a promessa de produzir uma linguagem e um conjunto de relações sociais pelas quais os impulsos e as práticas justas de uma sociedade democrática possam ser experimentados e relacionados com o poder da autodefinição e da responsabilidade social. Por outro lado, o neoliberalismo, com sua celebração da lógica de mercado, opta por pedagogias que confirmem o indivíduo autônomo, em vez de fortalecer grupos sociais, e celebra a escolha individual em detrimento da pluralidade e da participação. (p. 21)

Desta forma, para ele, o que era para ser um espaço de respeito à individualidade, igualdade ou para proporcionar as habilidades e os conhecimentos que os estudantes precisam para articular o aprendizado com a justiça social e a motivação com a mudança social, faz pouco mais do que teorizar, instrumentalizar, polemizar, obscurecer ou se isolar do mundo real.

De acordo com Giroux (2003), na medida em que vão acontecendo degenerações no campo social, incluindo aí a educação pública, os jovens são cada vez mais educados para se tornarem consumidores, em vez de sujeitos sociais críticos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que

os educadores repensem a maneira como a força educacional da cultura funciona para garantir e excluir determinadas identidades e valores e como esse reconhecimento pode ser utilizado para redefinir o que significa conectar o poder e o conhecimento, expandir o significado e o papel dos intelectuais públicos e levar a sério o pressuposto de que a pedagogia é sempre contextual e deve ser entendida como o resultado de disputas particulares de identidade, de cidadania, de política e de poder. (p.43-4)

Para o autor, se os educadores assumissem o papel de “intelectuais públicos”, poderiam, com um trabalho pedagógico mais engajado e informado por uma linguagem do que ele chama “de crítica e de possibilidade”, fazer com que os estudantes fossem capazes de desenvolver “senso de perspectiva e de esperança”, entendendo que as coisas são mutáveis e nem sempre foram da forma como se apresentam hoje e que eles podem, inclusive, desenvolver formas de resistência a mecanismos de opressão e dominação, com a formação de uma consciência política e moral.

Esse tipo de linguagem a que Giroux (2003) se refere, teria como objetivo criar aquelas condições pedagógicas que capacitam os estudantes para que desenvolvam a disciplina, a habilidade e a oportunidade para pensarem em termos de oposição, para analisarem criticamente os pressupostos e os interesses que autorizam as próprias questões colocadas dentro da linguagem oficial da escola ou da sala de aula. Além disso, também proporcionaria uma base mais complexa para o poder, ao enfatizar que apesar de a própria alfabetização não garantir coisa alguma, ela é uma condição essencial para o “protagonismo, para a auto-representação e para uma noção substantivada da vida pública democrática”, aprendendo como abordar as injustiças sociais para romper a tirania do presente. Ou seja, retomando aqui Dejours (2000), não aceitando essa banalização da injustiça social como sendo um processo natural e necessário.

Outro possível requisito para os professores que assumem a posição de intelectuais públicos, segundo o autor, é desenvolver novas formas de lidar com a história, com perspectivas que permitam um olhar crítico sobre as relações entre os fatos históricos e a forma como são produzidos e lembrados pelas narrativas. Isso sugere, segundo ele, que os educadores afirmem a importância pedagógica de educar os estudantes para serem proficientes na linguagem da memória pública, enquanto um dilema de incerteza, uma forma de abordar e de lembrar, que conecte as narrativas do passado com as circunstâncias de seu desdobramento e a maneira como esse desdobramento ou lembrança está conectado com “as atuais relações de poder” e com a experiência daqueles envolvidos em reescrever as narrativas históricas, isto é, que

considere o conhecimento como uma construção social e histórica que sempre é objeto de disputa.

Para Giroux (2003), em um mundo marcado por crescente pobreza, desemprego e oportunidades sociais reduzidas, os educadores devem reivindicar a conexão crucial entre a cultura e a política, para defender a educação pública e superior como local de luta e de aprendizados democráticos.

Segundo ele, para isso é essencial proporcionar aos estudantes o conhecimento, as habilidades e os valores de que eles irão necessitar para abordar algumas das questões mais urgentes de nossa era, educando-os para a cidadania crítica e para a coragem cívica, que significa, em parte, redefinir o papel dos acadêmicos como intelectuais públicos engajados, que podem se unir para explorar o papel crucial que a cultura desempenha em rever e fortalecer o tecido da vida pública, uma vez que esta se constitui em um terreno político e pedagógico estratégico, cuja força como um “local crucial e uma arma do poder no mundo moderno” pode ser estendida para práticas e discursos públicos sobre o significado da democracia, da cidadania e da justiça social.

Giroux (2003) utiliza o termo “cultura empresarial” para se referir a um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funciona politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos – aspecto que já vimos abordado também em Apple (1995) ao analisar os efeitos da intensificação do trabalho docente.

Para Giroux (2003), enquanto a ascensão da cultura empresarial reafirma a primazia da privatização e o individualismo, há um crescente apelo para que as pessoas se rendam ou limitem suas capacidades de participarem de uma política engajada, em troca de uma noção de identidade baseada no mercado, a qual sugere que renunciemos a nossos papéis como sujeitos sociais, em favor do papel limitado de sujeitos consumidores, assim como provoca um enfraquecimento simultâneo das esferas públicas que ainda não foram mercantilizadas.

Uma das características dessa cultura empresarial, segundo o autor, é a ausência de qualquer análise de como o poder funciona para moldar o conhecimento, cuja função é transformar as capacidades do cidadão em um simples treinamento de técnicas para o local de trabalho. Segundo ele, o conhecimento, como capital no modelo empresarial, é privilegiado como forma de investimento na economia, mas parece ter pouco valor quando está relacionado com o poder da autodefinição, com responsabilidade social, ou

com a capacidade dos indivíduos de expandir o âmbito da liberdade, da justiça e das operações da democracia, é privado de considerações éticas e políticas e oferece noções limitadas de como as escolas deveriam educar os estudantes para combater os limites opressivos da dominação baseada em gênero, raça, classe e idade.

Segundo Giroux (2003) - e aqui ele defende seu entendimento sobre cultura, que se constitui em uma de nossas chaves de análise - é necessário que se compreenda cultura como sendo um campo crucial para a produção e para a luta pelo poder – que é compreendido como uma força produtiva e mediadora para criar e recriar os contextos sociais, políticos e econômicos diversos e interconectados que compõem a vida cotidiana.

Nesse sentido, o autor ressalta a importância dos educadores repensarem a maneira como a força educacional da cultura opera para garantir e resistir a identidades e valores particulares, uma vez que a força da cultura dominante é definida por meio de sua submissão aos valores da economia, com sua ênfase na privatização e no evangelho da auto-ajuda, que funciona para enfraquecer as noções de bem público e de responsabilidade coletiva e colocar a culpa pela injustiça e pela opressão inteiramente nos ombros daqueles que são vítimas do infortúnio social, dificultando e deslegitimando qualquer forma de luta.

Segundo Giroux (2003):

o conhecimento não fala por si mesmo, e a menos que existam condições pedagógicas para conectar certas formas de conhecimento com as culturas, as histórias e as experiências vividas pelos estudantes com quem lidamos, esse conhecimento não apenas é reificado, como também é “depositado”, no sentido freiriano, pelos modelos de transmissão que ignoram o contexto vivo em que o conhecimento é produzido, silenciam e enfraquecem o interesse dos estudantes. (...) (p.108-9)

Nesse sentido, o autor aborda a questão de como as imagens massificadas preenchem nossas vidas cotidianas e condicionam nossos mais íntimos desejos e percepções. Para ele, o que está em questão para os pais, educadores e outras pessoas, é a maneira como a cultura, particularmente a cultura da mídia, tornou-se uma força educacional substancial, senão a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções, que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeito.

Em outras palavras, a cultura da mídia influencia aquilo que significa reivindicar uma identidade como sendo do sexo masculino, feminino; pessoa branca, negra; cidadã, bem como definir o significado da infância, do passado nacional, da beleza, da verdade e do protagonismo social. (p.128)

Para Giroux (2003) os educadores e os demais necessitam repensar as maneiras em que a cultura se relaciona com o poder e como e onde ela funciona simbólica e institucionalmente como uma força educacional, política e econômica, pois ela é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros.

Segundo o autor,

A *educação política* significa reconhecer que a educação é política porque é diretiva e dirigi-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado. Significa, também, reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições socioculturais e econômicas de seus estudantes, de suas famílias e de suas comunidades (...) significa ensinar os estudantes a correr riscos, fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas e ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos (...) propicia a oportunidade para que os estudantes não apenas se expressem de forma crítica, mas para que alterem a estrutura de participação e o horizonte do debate pelo qual suas identidades, seus valores e seus desejos são moldados (...) constrói condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera *sobre* eles, *através* deles e *por* eles, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos (...). (p.161)

Outro estudo de Giroux que também nos auxilia a entender melhor essa questão da cultura é “Escola crítica e política cultural” (Giroux, 1987), que já abordamos, em parte, no item anterior sobre Educação e Trabalho.

Nesse estudo, o autor afirma que é necessário investigar a cultura da escola como um conjunto de atividades que são vividas e desenvolvidas dentro de relações assimétricas de poder.

Ele considera a cultura como uma forma de produção, cujos processos estão intimamente ligados à estruturação de diferentes formações sociais, particularmente daquelas relacionadas a sexo, idade, raça e classe e que a cultura dominante e institucionalizada, como um discurso selecionador e privilegiado, pode funcionar para legitimar interesses e grupos específicos.

A cultura deve ser compreendida, segundo Giroux (1987) como parte do terreno da política e do poder, pois é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida, assim como se constitui em um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir tanto a interesses dominantes quanto a anseios emancipatórios.

Segundo ele, como forma de dominação, a cultura silencia ativamente culturas subordinadas, mas como forma emancipatória, é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se “representar” como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo.

Para o autor, o poder cultural refere-se à necessidade de trabalhar **com e sobre** as experiências dos alunos, assim como propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriá-las criticamente, de tal maneira a ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades, os valores e o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Segundo Giroux (1987), os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola, reconhecendo e questionando os diferentes estratos de significado e de luta que constituem o espaço escolar, o que hoje tem sido dificultado pela intensificação do trabalho docente, como já analisamos na relação Educação e Trabalho anteriormente.

Para o autor, ao ignorarem as relações entre cultura e poder, as teorias educacionais dominantes deixam de considerar a implicação da escola na reprodução de ideologias e práticas sociais opressivas. No entanto, ressalta ele, a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela, ou seja, a escola está indissoluvelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz.

Os discursos educacionais dominantes, segundo Giroux (1987) não dispõem de uma teoria adequada sobre a dominação e sobre o papel que a escola desempenha em tal processo, faltando-lhes ainda a compreensão crítica da forma como a experiência é expressa, construída e legitimada na escola, o que não somente deixa de compreender a escolarização como um processo cultural que está indissoluvelmente ligado à presença inapelável de forças sociais mais amplas, como também é incapaz de reconhecer como

formas de resistência de professores e de alunos podem emergir na escola, como parte de uma recusa de ensinar ou de aceitar as imposições da cultura escolar dominante.

Para o autor, o que está em questão é o reconhecimento de que a escola é uma incorporação, histórica e estrutural, de formas de cultura que são ideológicas, dando significado à realidade pelo modo como é freqüente e ativamente contestada e pelas diferentes maneiras como é experienciada por indivíduos e grupos.

Nesse sentido, segundo Giroux (1987), o sistema escolar é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas certezas ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas carregadas pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno, em uma especificidade de tempo e espaço, ou seja, a escola estabelece as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos determinam os termos pelos quais os outros vivem, resistem, se afirmam e participam da construção de suas próprias identidades e subjetividades.

O autor defende a construção de uma pedagogia da política cultural, em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permita aos educadores radicais conhecerem como as subjetividades são produzidas dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem – que são só parcialmente compreendidas -, que problematize a forma como professores e alunos apóiam, resistem e se acomodam às linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam nas relações existentes de poder e dependência e, que indique a necessidade de se desenvolver uma teoria de política e de cultura que analise o discurso e a expressão como um equilíbrio continuamente mutável de recursos e práticas na luta para que se privilegie formas específicas de qualificação, organização e experiencing da realidade social.

Entendida nesses termos, para Giroux (1987), uma pedagogia, como forma de política cultural, apresenta dois conjuntos de tarefas para os educadores radicais: em primeiro lugar, eles são chamados a analisar como a produção cultural é organizada em relações assimétricas de poder na escola e, em segundo lugar, precisam construir estratégias políticas para a participação em movimentos sociais engajados na luta para que a escola seja uma esfera pública democrática.

Desta forma, para ele, uma pedagogia radical, que assuma a forma de uma política cultural, deve examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos específicos e relacionados de discurso, ou seja, o

discurso da produção – que alertaria os professores para identificar práticas e interesses que legitimam determinadas representações sociais e modos de vida; o discurso da análise de texto – que chama a atenção para as ideologias a partir das quais os textos são produzidos, permitindo que os educadores se distanciem do texto a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo das matérias da sala de aula e; o discurso das culturas vividas – que se constitui em um instrumento de questionamento para professores, a fim de esclarecer não somente como o poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados, mas também como essa interação (entre conhecimento e poder) pode ser traduzida para uma linguagem de possibilidade, resgatando o conhecimento da experiência vivida por meio do método duplo de confirmação e do questionamento.

Segundo Giroux (1987), para que os educadores radicais desmistifiquem a cultura dominante e a tornem um objeto de análise política, devem aprender e dominar a chamada linguagem da compreensão crítica, devem questionar e apoiar criticamente aquelas vozes que emergem de três diferentes esferas ideológicas: a voz da escola, do estudante e do professor, pois cada uma dessas vozes indica os conjuntos de práticas que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder, o que, por sua vez, pressupõe a necessidade de se estudar a escola em suas especificidades históricas e relacionais, e indica a possibilidade de intervenção e direcionamento de resultados.

Para finalizar a análise do estudo de Giroux (1987), ele apresenta um aspecto muito importante para a nossa pesquisa: a análise sobre as “vozes da escola”, incluindo a voz dos professores, cujo entendimento é fundamental para o nosso trabalho.

Para compreender o discurso da “voz da escola”, segundo o autor, os educadores radicais precisam analisar criticamente as diretrizes, os imperativos e as regras que modelam as configurações específicas de tempo, espaço e currículo dentro do contexto institucional e político do sistema escolar, pois é na interação entre a cultura escolar dominante e as formas de expressão dos alunos – formas constituídas por representações polifônicas e por camadas de significado – que a ideologia dominante e a ideologia de oposição funcionam de maneira a definirem-se e limitarem-se mutuamente.

Giroux (1987) afirma que a “voz do professor” reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores. É a voz do senso comum e do senso crítico, que os professores utilizam para mediar os discursos da

produção, dos textos e das culturas vividas, tal como são expressos nas relações assimétricas de poder que potencialmente caracterizam as esferas públicas, tais como a escola.

Desta forma, segundo o autor, é por meio da mediação e da ação da “voz do professor” que a própria natureza do processo escolar é apoiada ou desafiada, ou seja, o poder da expressão do professor, para modelar a escolarização de acordo com a lógica dos interesses emancipatórios, está inextrinavelmente relacionado à autocompreensão de seus valores e interesses e nesse sentido a expressão do professor move-se em uma contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar como para fortalecer os alunos.

Giroux (1987) esclarece que a concepção de “voz”, neste caso, significa tanto uma tradição partilhada quanto uma forma específica de discurso e que é uma tradição que deve se organizar em torno de temas como “solidariedade”, “luta”, e “fortalecimento”, a fim de fornecer as condições para que as especificidades da “voz” do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória.

Um estudo muito importante e nos auxilia muita entender a cultura nesse nosso contexto social atual e suas implicações para a educação é o de Pérez Gómez (2001), intitulado “A cultura escolar na sociedade neoliberal”.

Pérez Gómez (2001) afirma que a escola e o sistema educativo, em seu conjunto, podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações, na medida em que ela impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor.

Para ele, é preciso analisar os valores que definem a modernidade e sua progressiva deterioração para compreender tanto o valor social quanto o que ele denomina de “a fossilização” e a deterioração de sua ferramenta mais apreciada, a escola, a qual o autor define como sendo um cruzamento de culturas, que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

E, nesse sentido, para o autor, um dos aspectos mais relevantes deste momento de transição e mutação substancial da cultura pública é, precisamente, a recuperação da interpretação cultural da vida social como eixo da compreensão das interações humanas, pois ele considera particularmente importante esta interpretação culturalista da vida

política e social, porque se produz numa época caracterizada precisamente pelas mudanças radicais, profundas, generalizadas e vertiginosas na configuração da cultura.

Segundo Pérez Gómez (2001), cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização, assim como cada indivíduo, antes de poder decidir sua própria proposta de vida, se encontra imerso na imanência de sua comunidade, nas coordenadas que configuram o pensar, o sentir e o agir legítimo em seu grupo humano, no entanto, a herança social que cada indivíduo recebe, desde seus primeiros momentos de desenvolvimento, já não se encontra constituída primordial nem prioritariamente por sua cultura local, pois se encontram substancialmente mediatisados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida, poderosos instrumentos de comunicação social.

Ressalta o autor, que o conceito de cultura, apesar da força recuperada como recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage.

Segundo ele, os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas, sendo preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação, uma vez que cultura e poder constituem um casamento indissolúvel na vida cotidiana.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) afirma que as relações sociais, por um lado, se configuram de uma maneira determinada tanto pelas exigências econômicas e políticas quanto pelas interpretações subjetivas que orientam a ação dos indivíduos e dos grupos e, por outro lado, o tecido de significados que orientam a interpretação e a ação dos sujeitos se configura tanto em função das exigências sociais, econômicas e políticas quanto das resistências e alternativas que se geram e se aceitam como possíveis, no mundo imaginário dos indivíduos e da coletividade.

Para o autor, conhecer a própria cultura é um empreendimento sem fim, pois é um fenômeno fundamental e radicalmente interativo, na medida em que pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la, supõe seu enriquecimento e sua modificação, além desta possuir um caráter reflexivo, possuindo uma natureza cambiante, uma identidade autoconstrutiva e uma dimensão criativa e poética.

Segundo ele, a análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos

“intercâmbios subterrâneos” de significados, que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola, na qual as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido desses intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo.

Pérez Gómez (2001) considera cultura como:

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (p.17)

Desta forma, o autor afirma que é preciso entender cultura em seu caráter contingente, parcial e provisório, isto é, compreendê-la sempre como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente. Portanto, segundo ele, viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la, uma vez que a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual.

Para Pérez Gómez (2001), o sentido e a consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é:

este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (p.17)

Segundo o autor, os ritos, os costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não-discutidos, as idéias onipresentes, as expectativas não-questionadas, os interesses inconfessáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, os roteiros subentendidos, são todos elementos fundamentais de cada uma das culturas e da rede específica que se articula no cruzamento delas, cujo influxo

real no inter-relacionamento e na construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível.

E, nesse sentido, para ele, a função educativa da escola é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade, cabendo ao docente submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes.

Pérez Gómez (2001) segundo a citação que fizemos acima, diferencia cinco tipos de cultura, que se entrecruzariam na escola. Analisemos cada uma delas.

A primeira a ser abordada pelo autor é a *cultura crítica*, que é a alta cultura ou cultura intelectual, que se caracteriza por um conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história; é também um saber destilado pelo contraste e escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica, que evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos.

Segundo ele, cada indivíduo, cada grupo, cada cultura, subcultura ou etnia implica a possibilidade de questionar as formas de representação herdadas ou compartilhadas e gerar, por sua vez, novas perspectivas convencionais ou alternativas, reafirmando e exagerando os traços típicos da época moderna ou contradizendo aqueles pressupostos e desvelando ou potencializando as dimensões silenciadas ou reprimidas na modernidade.

Pérez Gómez (2001), afirma que em cada período histórico se renova as formas de dominação e se especializam os mecanismos de intervenção, de modo que a imposição etnocêntrica se torna mais sutil e invisível, acomodada às exigências e às possibilidades de cada época e como instrumento de poder, funciona de forma profusa dentro de cada cultura e de cada grupo humano para legitimar culturalmente, na maioria dos casos, a dominação dos mais poderosos e, em outros muitos, para referendar e blindar as próprias posições.

O autor considera importante a análise do etnocentrismo, pois do ponto de vista do desenvolvimento e intercâmbio do conhecimento, ele atua como um obstáculo

epistemológico, porque torna impossíveis a análise e a escolha racional, uma vez que ao estabelecer a prioridade inquestionável das próprias representações, por ser o reflexo da superioridade cultural adquirida no desenvolvimento histórico, dá por resolvidos, *a priori*, os problemas e as questões que teria que submeter ao estudo e a discussão, promovendo tanto a “exclusão injusta e injustificada do alheio” como a cômoda conformidade com o próprio.

E, nesse sentido, para Pérez Gómez (2001), a escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo, que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade, quanto na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir sua aprendizagem.

Para o autor, é preciso inverter esse raciocínio, não esquecendo que qualquer forma de existência individual ou coletiva é o resultado contingente de um complexo processo de construção social ao longo de um período histórico concreto, num espaço também determinado e que cada cultura aparece como uma rede subjetiva de significados compartilhados, símbolos e comportamentos com sentido em si mesma, gerada como resposta às peculiaridades circunstâncias que rodeiam a comunidade, reafirmar ou para transformar suas representações e seus valores, em função de peculiaridades que não se repetem.

Segundo Pérez Gómez (2001), o desenvolvimento de cada cultura requer um processo singular de descentralização, de estranhamento, de distância crítica para se compreender os fundamentos contingentes e os interesses passados ou presentes, que geram suas atuais determinações e essa perspectiva supõe um propósito compartilhado de superar as próprias restrições que cada cultura provoca, inevitavelmente, em seus membros, identificando suas contradições, questionando seus mitos, abrindo seus limites, estimulando o intercâmbio com as representações alheias e provocando sua permanente recriação com materiais próprios e estranhos.

Para o autor, a globalização volta a romper o equilíbrio entre universalidade e diversidade cultural, ao dissolver o enriquecedor movimento dialético entre os indivíduos dentro de sua cultura e entre as culturas dentro da aspiração à civilização universal, quando o indivíduo se faz humano porque pertence a uma cultura concreta, não por estar dotado da capacidade abstrata de pertencer a qualquer uma.

Parece necessário, segundo ele, que é preciso reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza, pois o conhecimento humano possui uma natureza reflexiva, que se volta de vez em quando sobre si mesmo para se modificar, ao mesmo tempo em que se comprehende, envolve todo processo evolutivo individual ou coletivo numa interminável espiral de ação e de reflexão que se recria constantemente, por meio do diálogo, como estratégia permanente e inesgotável de redefinição constante das condições, dos processos e dos resultados da comunicação e interação humanas.

Para o autor, o próprio conhecimento se contamina com a flexibilidade, a parcialidade e a precariedade que caracterizam os fenômenos humanos, fazendo parte da própria realidade conhecida, isto é, se constitui em uma representação subjetiva, assim como é uma construção interessada, condicionada pelos fluxos de poder, pelo intercâmbio de tensões e interesses dessa mesma realidade.

Dentro desta perspectiva, ele afirma que os conhecimentos teóricos são concebidos como ferramentas conceituais que adquirem sua significação e sua potencialidade dentro de um processo discursivo de busca e intervenção na realidade e, os conhecimentos derivados de outras investigações ou experiências pessoais ou alheias devem ser utilizados sempre como hipóteses de trabalho, como ferramentas que ajudam a indagar e a relacionar, nunca como proposições explicativas das relações entre elementos e fatores, consideradas universalmente válidas.

Para Pérez Gómez (2001), nossa sociedade é marcada por uma tendência liberal, que assume o princípio da eficiência, da ótima relação meios-fins, própria da racionalização instrumental, e da ética das consequências, como o elemento principal, responsável pelo desenvolvimento da civilização: a revolução industrial, o capitalismo, o progresso científico e suas aplicações tecnológicas, na qual as diferenças sociais, a pobreza, a discriminação e a exclusão das minorias são consideradas como efeitos colaterais, tributos inevitáveis ao desenvolvimento e ao progresso que beneficia a maioria.

A autonomia do indivíduo e dos grupos requer, segundo ele, a afirmação do respeito à diversidade, que tem sido convertida em fator de discriminação, ao valorar de forma muito desigual, nas atuais condições de divisão social do trabalho e distribuição tão desigual da riqueza, as distintas posições que a constituem.

Para o autor, os modos de pensamento e de comportamento individual ou coletivo, bem como as normas de convivência, os costumes e as instituições sociais, que

são o produto histórico de um conjunto de circunstâncias que os homens constroem de forma condicionada, ou seja, que as elaboram ativamente e passivamente as suportam.

Portanto, segundo ele, não existe uma única realidade no âmbito do social em geral e do educativo em particular, mas múltiplas realidades em correspondência, com os múltiplos olhares de quem as vive, oferecendo perspectivas diferentes, matizadas de forma singular pelo sujeito ou pelo grupo, na qual os indivíduos são agentes ativos que constroem, de forma condicionada, o sentido da realidade em que vivem.

Pérez Gómez (2001) ressalta que os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento somente podem ser compreendidos se formos capazes de entender os significados – que são idéias, valores, sentimentos, atitudes e interesses dos sujeitos humanos individual ou coletivamente considerados -, que se geram em seus intercâmbios com a realidade social, ao longo de sua singular biografia.

Segundo ele, construir ou reconstruir novos significados a partir das próprias categorias requer conectar nossos esquemas com as tradições do grupo ou da cultura, em cujas redes se forjaram as interações, assim como comparar, dialogar, contrastar, relacionar e discordar com as tradições ou as orientações do pensamento público é a única maneira de encontrar o sentido, a potencialidade e as limitações de nossas próprias elaborações e de fazê-las inteligíveis aos demais.

E, nesse sentido, o autor afirma que a escola não apenas ignora as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, como também esquece ou despreza em geral os processos, as contradições e os conflitos na história do pensar e do fazer e restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, não valorizando o amplo território das intuições, das emoções e das sensibilidades, assim como as exigências contemporâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social.

O segundo tipo de cultura analisado por Pérez Gómez (2001) é a *cultura social*, que é composta dos valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

A cultura social diferencia-se da cultura crítica, segundo o autor, porque os significados que se intercambiam nela não sofreram o contraste público, sistemático,

crítico e reflexivo, ao contrário, a forma de difusão e assimilação dos seus conteúdos se dá por meio da sedução, da persuasão ou da imposição, uma vez que ela é complexa, sutil e onipresente, penetrando tanto os ritos e os costumes grupais quanto os interesses, as expectativas, os rendimentos e as formas de comportamento dos indivíduos que interagem na escola, tornando-se imprescindível a identificação de sua influência, para facilitar um desenvolvimento autônomo dos sujeitos.

Nesse aspecto, ele afirma que a cultura, como informação, se converte numa mercadoria a mais, de modo que se faz difícil a distinção entre produção e consumo, assim como entre trabalho produtivo e não-produtivo, pois nas economias de livre mercado são os mercados que têm sentido de Estado.

Desta forma, segundo Pérez Gómez (2001), há o aumento das desigualdades sociais, que geram como efeitos as emigrações em massa como último recurso, o renascimento do racismo, o desenraizamento social e cultural generalizado, o comércio perverso de pessoas, os confrontos entre culturas, o fortalecimento dos integrismos, a superexploração dos recursos naturais dos países mais desfavorecidos com os desastres ecológicos consequentes, o espólio da economia informal e do trabalho e da exploração infantil, etc.

Para o autor, essa cultura social dominante está presente também na escola, tanto nos alunos e seus familiares quanto nos docentes, impregnando decisivamente os intercâmbios formais e informais que ali se produzem e condicionando substancialmente o que realmente esperam e aprendem, por esse motivo que na cultura da escola triunfa o individualismo, a competitividade e a tendência à rentabilidade em curto prazo, pois é o reflexo da cultura em que vivem seus agentes.

A globalização política e cultural, segundo ele, está impondo a denominada cultura de massas, o “mínimo denominador comum” que pode se apresentar como mercadoria nas transações comerciais, na qual a cultura é concebida como pura mercadoria, perdendo sua identidade essencial como manifestação de diferença de formas de vida, como valor de uso na satisfação singular de necessidades, para se converter em puro valor de troca.

A consequência mais preocupante da deterioração e, inclusive, da dissolução dos espaços e das instituições públicas, para Pérez Gómez (2001), é o desamparo e a desmobilização que provocam, precisamente, nos mais desfavorecidos, tanto que, mesmo na deterioração das instituições assistenciais, dos serviços públicos e dos espaços cívicos de encontro e mobilização, a sociedade continua estratificada em função

das classes, do sexo, da raça e da cultura; continua dividida em grupos sociais com desigual *status* e poder e, como ocorreu em outras condições históricas também desfavoráveis, os grupos que sofrem a desigualdade têm de buscar vias alternativas e subterfúgios mais além das possibilidades do sistema para defender suas posições, direitos e esperanças.

Para o autor, se a democracia é válida como um sistema político, é porque se transforma num estilo de vida, respeitoso com as diferenças e os direitos alheios, e, dialógica nos inevitáveis conflitos e discrepâncias, construindo modos de pensar e fazer, instituições e programas que facilitem os intercâmbios sociais em plano de igualdade e a expressão livre da criatividade e da diversidade individual e grupal, o que não é compatível com uma forma de estabelecer os intercâmbios econômicos que promovem a competitividade mais selvagem entre os indivíduos, em prol da rentabilidade pessoal e do próprio benefício.

Nesse sentido, segundo ele, quando se canaliza a representação cidadã por meio de instituições fechadas como os partidos políticos, e estes são regidos unicamente pelo critério exclusivo da rentabilidade eleitoral para se manter no poder, se dissolve todo compromisso da política com a ética, os fins da democracia são substituídos pelos meios, e estes, convertidos em fins, legitimam qualquer recurso que se demonstre eficaz para ganhar a batalha eleitoral – como temos visto acontecer nos dias atuais no Brasil, em que todo tipo de corrupção entre os parlamentares têm vindo à tona, numa enxurrada de lama e mau uso do dinheiro público e da vida pública, colocando em xeque nossa tão recente democracia, na qual partidos de direita e de esquerda se diluem, buscando um único objetivo: o poder.

Pérez Gómez (2001) analisa também nessa cultura social a influência dos meios de comunicação de massa no nosso dia a dia, que faz com que a realidade já não se imponha brutalmente, repressivamente, nem sequer pela força dos fatos frente aos quais os cidadãos se sentem impotentes e abandonados, gerando um aspecto original e perigoso, que é, por meio da manipulação publicitária, fazer com que as imposições políticas apareçam como desejos próprios ou compartilhados entre os indivíduos.

Apesar desse efeito nocivo que a comunicação pode provocar, o autor ressalta que é necessário reconhecer a extraordinária potencialidade instrutiva e inclusiva formadora que oferece a revolução eletrônica, principalmente ao permitir a comunicação intercultural e provocar o descentramento dos indivíduos e dos grupos de seus próprios e limitados contextos, por outro lado, quando está a serviço da economia

de mercado, os intercâmbios de informação são regidos por interesses e objetivos bem distintos dos formativos e se convertem em transações comerciais, com a finalidade principal de produzir benefício, saturando o consumidor com informações sedutoras e pouco formativas.

Para Pérez Gómez (2001) a saturação de informação produz dois efeitos aparentemente paradoxais, mas na realidade convergentes: a superinformação e a desinformação, uma vez que o indivíduo não pode processar a quantidade de informação que recebe e, em consequência, se enche de “ruídos”, de elementos isolados, relativamente sobressalentes, que não pode integrar em esquemas de pensamento para compreender melhor a realidade e sua atuação sobre ela, mas, ao mesmo tempo, deve enfrentar um contexto cada dia mais complexo como consequência deste incremento de informação circulante e atrativa.

O autor apresenta alguns argumentos em relação ao efeito nocivo da televisão especificamente, em nosso cotidiano:

Em primeiro lugar, o poderoso influxo da comunicação audiovisual que parece refletir, mais que representar, a realidade no próprio momento em que se produz, e através de um código não-abstrato, mas figurativo, conduz à aceitação de que a autêntica realidade é a que nos apresentam na tela. (...) *Em segundo lugar*, a comunicação através da televisão, com independência dos minoritários e pouco utilizados programas interativos, é claramente uma comunicação unidirecional, de cima para baixo, na qual o espectador não desempenha senão o simples papel de receptor. (...) Privado de sua capacidade de influência sobre a comunicação televisiva, o usuário pouco a pouco vai formando suas opiniões com retalhos políticos que reiteradamente bombardeiam sua percepção e que harmonizam com os estilos de vida que, como modelos, também lhe transmitem os meios de massa, como o estereótipo dominante, ao qual deve conformar seu passo e sua opinião para se sentir protegido pela consciência coletiva do grupo invisível que se forma em torno da telinha. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.109)

As características da representação audiovisual da realidade, própria do meio televisivo, segundo o autor, estão apoiadas fundamentalmente em estímulos visuais e auditivos, fáceis de reconhecer e decodificar, conferem ao meio um sentido de realidade, de obviedade, de imediaticidade e de objetividade que induz à assimilação acrítica e irrefletida dos conteúdos, na qual não há mediação nem discurso, porque não há signos, mas realidades. Por outro lado, ressalta ele, uma informação formadora requer busca ativa e contraste contínuo, debate próximo, elaboração pessoal e experimentação de alternativas, isto é, uma atitude propositiva aberta às interpretações

alheias e comprometida com as próprias, mesmo sendo consciente de sua parcialidade e provisoriaidade.

Pérez Gómez (2001) faz uma distinção entre a natureza da atividade de leitura e a contemplação de imagens, afirmando que o distinto esforço e capacidade que requer a decodificação das mensagens em ambos os meios, provocam o desenvolvimento diferencial de esquemas, de atitudes, de condutas e de sentimentos, pois o leitor se defronta com um mundo abstrato de conceitos e idéias, enquanto que o telespectador tem diante de si um universo concreto de objetos e realidades.

Vale a pena, a esse respeito, fazer uma citação do autor:

A narrativa televisiva utiliza elementos e mecanismos mais propícios para comunicar determinados conteúdos e para estimular certas formas de relação com a mensagem que potenciam o imediatismo, a globalidade e a estética formal. Integra a narração e a descrição num mesmo ato, e a potência do significante pode facilmente ocultar a debilidade ou a insignificância do significado. Pelo contrário, a escrita e a leitura requerem a diferenciação temporal da narração e da descrição, exigindo uma atitude paciente e reposada no leitor que deve postergar, freqüentemente, o desejo e a gratificação à realização de complexas operações lógicas e gramaticais, assim como ao transcorrer relativamente sinuoso da sintaxe. (...) O prazer do texto escrito provém tanto do significante como do significado. As imagens, em troca, oferecem uma gratificação imediata derivada do próprio significante (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.116).

O autor destaca dois aspectos particularmente preocupantes em relação à importância dada à informação nas sociedades desiguais da condição pós-moderna: em primeiro lugar, o risco de trivialização acumulativa que implica a superinformação, cuja saturação de informação fragmentária não conduz ao enriquecimento dos critérios pessoais de análise e tomada de decisões, nem à formação de cultura, mas à confusão e à perplexidade, à mera acumulação de episódios sem se estruturar em esquemas de pensamento. Em segundo lugar, a importância decisiva da informação para a participação política, cultural e profissional, que tanta relevância proporciona à educação da comunidade, pode supor um fator mais de discriminação e, inclusive, de exclusão dos grupos mais desfavorecidos, cada dia mais distanciados de seus contemporâneos e com maiores dificuldades para se reincorporar, que se constitui num processo de discriminação, que possui um fator multiplicador.

Pérez Gómez (2001) ressalta que é necessário questionar esta tendência da cultura atual da sociedade, de modo que apareça a possibilidade de pensar que a qualidade humana não está apenas na eficácia e na economia com a qual se conseguem

os resultados previstos, mas no valor antropológico e ético dos processos e das interações em que se envolvem os sujeitos humanos.

Nesse sentido, na educação, segundo ele, convém insistir que, como em qualquer outro aspecto da vida humana, os fins não justificam os meios; que os meios didáticos não são indiferentes, mas que, ao serem processos sociais de intercâmbios de significados, qualquer método pedagógico está ativando processos individuais e coletivos carregados de valores, provocando múltiplos efeitos primários e secundários, explícitos e tácitos, a curto, a médio e em longo prazo, que, devido ao caráter criador do indivíduo e dos grupos humanos, quanto mais ricos e interessantes são os processos educativos, mais imprevisíveis se tornam os resultados; que a avaliação rigorosa e objetiva dos resultados imediatos e observáveis em educação não consegue detectar senão uma mínima parte dos efeitos reais dos processos educativos que se manifestam de forma muito diversa, complexa e prolongada através do tempo.

Ainda abordando a cultura social, Pérez Gómez (2001) analisa a inserção da mulher no mundo do trabalho, afirmando que sua irresistível, embora lenta, irrupção na vida pública da cultura, da economia e da política estão provocando modificações substanciais na vida cotidiana da família e do resto das instituições sociais. É evidente, segundo ele, que a mulher está sofrendo pela sua utilização como mercadoria, inclusive de modo mais angustiante que o homem, uma vez que está desgastada sua individualidade e sua identidade pelas exigências sem misericórdia da economia de livre mercado e, desta forma, torna-se provável também que, junto com os desfavorecidos, seja a primeira vítima da exclusão quando a competitividade impõe “ajustes cavaleiros” ao estado de bem-estar que favorecia as políticas social-democratas.

A próxima cultura a ser analisada por Pérez Gómez (2001), é a *cultura institucional*, na qual o autor afirma, que a escola, assim como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, entendida como um conjunto de significações, costumes, rotinas, rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, que condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Para ele, é fácil compreender a influência que esta cultura da escola tem sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos que nela vivem, independentemente de seu reflexo no currículo explícito e oficial, o que acaba por determinar as interações significativas, que se produzem consciente ou

inconscientemente entre os indivíduos nessa instituição social e que determinam seus modos de pensar, sentir e atuar, requerendo um esforço para decodificar a realidade social que constitui tal instituição.

Para Pérez Gómez (2001), entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola, assim como, para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro dessa instituição, é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos, uma vez que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional.

O autor afirma que, apesar da influência satisfatória da escolarização na formação da maioria dos cidadãos, inúmeras investigações e informes demonstraram que as aquisições e os desenvolvimentos que a escola provoca estão profundamente relacionados com fatores socioculturais que determinam a desigual distribuição econômica da população, de tal maneira que o fator que explica mais nitidamente as diferenças no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos e das alunas está configurado pelas desigualdades socioculturais do contexto familiar.

Desta forma, segundo ele, com freqüência, a vida na instituição escolar está presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, inclusive memorialístico e sem sentido, distanciados dos problemas reais que logicamente provocam aborrecimento e até fobia pela escola e pela aprendizagem nos alunos, se furtando às finalidades mais importantes que definem a tarefa educativa.

Pérez Gómez (2001) ressalta que o incremento da potencialidade, da onipresença e do poder de persuasão dos meios de comunicação está transtornando a natureza da comunicação tanto familiar como escolar, confundindo e intercambiando suas funções e propósitos e, nesse sentido, a escola, que na atualidade atende desde idades tão precoces o desenvolvimento das novas gerações, deve assumir funções e desempenhar papéis que anteriormente estavam reservados à vida familiar; portanto, também suas formas de

organização e seus modos de interação devem amparar e estimular as atenções afetivas tradicionalmente desprezadas na instituição escolar.

A consequência disso tudo, segundo o autor, é que a transmissão dos conteúdos da cultura crítica como sua concretização em costumes, hábitos ou formas de interação e atuação também começa a ser acompanhada na escola de uma importante carga afetiva que condiciona sua aquisição e sua utilização posterior, o que leva a escola a assumir responsabilidades claras na socialização primária das novas gerações, para dar conta das deficiências que a transformação da instituição familiar está provocando.

Segundo ele, um outro aspecto importante, é que as instituições escolares estão sendo abandonadas ao livre mercado, o que as impede de cumprir sua função educativa, pois o mercado reproduz e incrementa interessadamente as desigualdades de origem, de modo que as classes favorecidas terão, incomparavelmente, melhores condições e recursos para seu desenvolvimento intelectual, em escolas de primeira categoria, condenando os estudantes de classes desfavorecidas à discriminação, à marginalização e inclusive à exclusão do sistema nos casos mais extremos, porque as diferenças econômicas e culturais se transformam, na saída do sistema educativo, em desigualdade no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de compreensão e intervenção, ou seja, em desigualdade de oportunidades pessoais e profissionais definitivas, mesmo porque as exigências do mercado não reparam precisamente em valores éticos e educativos, mas na obtenção da rentabilidade a qualquer preço.

Pérez Gómez (2001) afirma que, desta forma, o conhecimento deixa de ter sentido como processo idealista de enriquecimento do saber especulativo ou como instrumento de emancipação individual e coletiva, se vinculando diretamente a suas aplicações tecnológicas, se legitimando como um instrumento de justificação de um discurso de poder.

Para o autor, se o critério para medir a qualidade da investigação é a eficácia para produzir conhecimento vendável ou valorizável no intercâmbio mercantil, é fácil concluir que o critério para medir a qualidade da educação é a eficácia da instituição escolar como subsistema social para produzir e reproduzir o conhecimento especializado que o sistema econômico e social necessita para sua manutenção e expansão, passando a ser o objetivo principal da escolarização.

No entanto, Pérez Gómez (2001) destaca que, como instrumento político a serviço da democracia, a escolarização como um serviço público, deve alcançar todos os cidadãos por dois motivos: primeiro porque a educação é um direito e um dever de

todos, pois é precisamente sua universalização que legitima a estrutura social democrática das sociedades, ao garantir, ao menos teoricamente, uma mínima igualdade de oportunidades, que pretende compensar, em parte, as desigualdades pessoais vinculadas à origem social, ética, religiosa, cultural e sexual de seus membros e, segundo, porque a legitimidade democrática exige do sistema tanto a neutralidade e pluralidade ideológica e cultural quanto garantia de um espaço comum de ensino inclusivo que evite as discriminações.

No Estado de Alagoas, a gestão democrática vem sendo implantada desde 1996 - ao menos nas escolas estaduais da capital -, a qual, pelo menos em teoria, concede um pouco mais de autonomia às escolas, tanto administrativa, quanto pedagógica – por meio da elaboração de seu próprio projeto político pedagógico, que visa atender às demandas específicas da própria escola e da comunidade específica em que ela está inserida, bem como da comunidade econômica – uma vez que a escola recebe dinheiro direto na escola pelo PDDE (Programa de dinheiro direto na escola), para uso em geral, inclusive recebe verba para a merenda escolar, que é decidida pela escola, com a proposta de se fortalecer o comércio local.

O autor afirma que a exigência de um currículo comum e de um único tipo de escola para todos é a garantia de que, ao menos durante este período e no sistema público de ensino, não se favoreça a discriminação dos indivíduos, mas se garanta que o sistema público possua uma neutralidade ideológica por parte dos docentes e o respeito à pluralidade de opções. Segundo ele, “o tema não é a liberdade de ensino, mas o ensino em liberdade e da liberdade”. (p.142)

Por outro lado, o autor mostra as limitações que vive a escola, afirmado que a estratégia de criação de escolas, de seleção e inscrição de docentes, de transferências e mobilidade, de escolha de escolas por parte dos alunos, assim como a implantação de um currículo nacional comum e o trabalho da inspeção dificultam a criação de uma identidade cultural própria de cada escola, que já possuem pouco espaço de decisão, tanto organizativa quanto profissional e curricular, uma vez que os pressupostos econômicos são atribuídos a partir da Administração central ou regional, de modo que se garanta a distribuição homogênea e eqüitativa e que todas as escolas de um mesmo tipo tenham similares recursos e instalações.

Pérez Gómez (2001) também ressalta que os docentes são funcionários públicos e, dentro das condições e restrições que impõem o currículo comum, decidido em nível nacional, têm a liberdade para interpretar suas atribuições mais adequadas a cada

situação, mas que a ausência de um ideário próprio da escola e o *status* de funcionário público dos professores do sistema em geral, permite ao docente um alto grau de decisão que não existe em nível escolar.

A liberdade de ensino como liberdade de impor o próprio ideário ideológico, cultural ou religioso, segundo o autor, impede o “ensino em liberdade e da liberdade” sob o pretexto de que o indivíduo ou seus pais optaram previamente por um condicionamento determinado, escondendo a decidida pretensão de exercer doutrinamento e, contrário a isso, ele afirma que o desenvolvimento da autonomia intelectual e a formação do próprio critério para interpretar e atuar na realidade não se esgota numa decisão definitiva para sempre, e menos quando tal decisão é adotada nos primeiros anos de formação e por agentes externos ao próprio indivíduo, e que é necessário que a escola seja um ambiente permanente de pluralidade, liberdade e compromisso, no qual o indivíduo, de forma constante, exerce livremente sua capacidade de julgamento, contraste, intercâmbio e experimentação.

Pérez Gómez (2001) destaca que sem um sistema educativo que favoreça ao menos a compensação das deficiências no desenvolvimento dos indivíduos, provocadas pelas desigualdades de origem sociocultural, a discriminação social e o incremento da desigualdade e da exclusão tornarão irrespirável o ar de convivência numa sociedade tão injusta e insensível e, mais, que sem políticas compensatórias, em especial no âmbito educativo, que favoreçam a igualdade de oportunidades, se impossibilita a legitimação democrática da sociedade.

Desta maneira, segundo ele, a mudança educativa se torna uma experiência de aprendizagem e experimentação para os que se envolvem de modo ativo nela, provocando a modificação, não-imprescrita, mas consciente e autonomamente decidida, tanto das práticas e das estruturas organizativas da escola, quanto das percepções dos docentes e estudantes sobre seus papéis e responsabilidades, mas que para tanto essa concepção da mudança somente pode surgir se sustenta-se numa idéia da educação como desenvolvimento da autonomia pessoal.

O autor afirma que toda inovação educativa requer que cada indivíduo trabalhe desde e sobre suas próprias concepções e que, por isso, a mudança significativa e relevante sempre implica certo grau de incerteza e ambigüidade acerca do significado da mudança para cada uma das pessoas que intervêm, na medida em que nenhuma quantidade de conhecimento proporcionará clareza total sobre a ação que deve se

desenvolver, que deve ser guiada pela consciência de sua natureza provisória, parcial e de experimento.

Para Pérez Gómez (2001):

a mudança educativa deve provocar e facilitar o aperfeiçoamento da instituição e o desenvolvimento individual, mediante a transformação da cultura da escola e da cultura experimental dos agentes envolvidos. (p.150)

Nesse sentido, o autor defende que o propósito fundamental da prática educativa é facilitar e provocar o desenvolvimento autônomo dos indivíduos, de sua capacidade de pensar, sentir e atuar, mediante um processo de reconstrução reflexiva e deliberativa das aquisições prévias à luz das informações e das experiências atuais e que, a intervenção pedagógica satisfatória se encontra inevitavelmente debruçada sobre a incerteza e a surpresa da criação individual e coletiva.

Para ele, tanto para os docentes quanto para os estudantes, as capacidades fundamentais que denotam o valor educativo de seus processos individuais ou coletivos de desenvolvimento, como por exemplo, as capacidades de “compreensão situacional”, “reflexão deliberativa” e “ação autônoma”, conduzem à criação em parte sempre imprevisível, do mesmo modo que os fatores identificados como requisitos do funcionamento eficaz das instituições escolares somente podem ser determinados e compreendidos na análise de sua específica intervenção em cada contexto singular, em cada cenário particular de interação entre os indivíduos, as estruturas organizativas, as expectativas coletivas e os propósitos educativos e curriculares combinados.

Dessa forma, Pérez Gómez (2001) destaca que, na escola, como uma organização instrumental, é necessário estabelecer um sistema “dessocializado e universal de relações objetivadas e racionalizadas”, que evite enfoques pessoais, tanto no tratamento e distribuição da informação quanto na avaliação objetiva de seus efeitos e, para isso, é necessário dissociar os contextos acadêmico e vital de todos e de cada um dos membros da instituição, despersonalizar as relações e artificializar os intercâmbios, de modo que se possa elaborar um programa mecânico de atuação que dirija, por meio de normas estáveis e impessoais, os processos de transmissão e avaliação do conhecimento, assim como as regras de controle das interações horizontais e verticais.

Para o autor, a aquisição da cultura e sua incorporação em formas ativas de interpretação e ação requerem o envolvimento voluntário e pessoal de cada indivíduo, que desde seu singular ponto de partida intelectual, afetivo e social há de utilizar as novas informações e experiências que se oferecem para reconstruir, de forma

consciente, seus esquemas de pensamento, sentimento e atuação e que, portanto, uma mera organização instrumental dos intercâmbios, pela qual fluem fragmentos de informação correspondentes à cultura disciplinar, de modo algum garante sua incorporação relevante ao pensamento e à conduta dos aprendizes, conseguindo somente sua reprodução decorada por parte dos que, por suas deficientes condições de partida, ou não querem ou não podem ter acesso a uma assimilação significativa; ou as aquisições frágeis e efêmeras, por parte dos que, mesmo podendo, não se sentem motivados pela descontextualização das aprendizagens.

Pérez Gómez (2001) afirma que é necessário progredir para o entendimento e a construção de organizações escolares que facilitem e provoquem a autoformação, a aprendizagem de si mesmas, a auto-reflexão, que vincule a competência de seu funcionamento, com a prática dos valores que se consideram educativos, e que a vida social da escola promova um delicado equilíbrio entre as exigências da comunidade e os direitos do indivíduo, de modo que a colaboração no projeto cultural comum parta do respeito à independência intelectual de cada um de seus membros e seja o resultado da voluntária, ativa e reflexiva participação democrática no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação e na reconsideração de tal projeto, vivo e emergente.

Para ele, a própria natureza reflexiva e consciente da vivência escolar pode propor alternativas provisórias e experimentais de convivência democrática e de recriação da cultura e satisfação de necessidades, que se oferecem como opções relevantes e alternativas à natureza arbitrária e interessada dos intercâmbios sociais, regidos pela rentabilidade mercantil.

Mesmo com todas as dificuldades, Pérez Gómez (2001) afirma que a escola tem que repensar sua função instrutiva e educativa, desde sua clássica função transmissora de informações para outra mais complexa como facilitadora do pensamento autônomo e crítico e das atitudes e capacidades de intervenção reflexiva.

O autor faz uma afirmação muito interessante sobre a cultura da escola como sendo uma cultura dos professores, o que nos interessa particularmente na nossa pesquisa:

Embora na determinação e manutenção da cultura da escola existam muitos fatores e agentes, podemos considerar que essa cultura é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social, como grêmio profissional. Podemos definir a cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. Na cultura deste grupo social, será necessário indagar as regras explícitas e ocultas que regulam seus comportamentos, as histórias e os mitos que configuram e dão sentido a suas tradições e identidades, assim como os valores e as expectativas que de fora pressionam a vida da escola e da aula (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.163-4).

Segundo ele, a cultura docente é um complexo fenômeno, cuja compreensão requer a análise de três níveis distintos e complementares: um primeiro nível transracional, no qual os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentados em crenças, códigos éticos e intuições morais; um segundo nível racional, no qual os valores se fundamentam nas normas e nas expectativas do contexto social e dependem da justificação coletiva; e um terceiro nível sub-racional, no qual os valores são experimentados como sentimentos e preferências pessoais, impregnados de contaminações emotivas e podem ser considerados basicamente amorais ou associais.

Para o autor, dificilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atender às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos.

Pérez Gómez (2001) afirma que a cultura docente se encontra, na atualidade, vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial, por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático, por outro, o que torna os docentes cada dia mais inseguros e indefesos, se sentindo ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder.

A importância da compreensão da cultura docente, segundo o autor, reside na força de sua motivação e suas repercussões na vida social e acadêmica dos estudantes, pois ela proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho, na qual se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Para ele, os docentes aprendem logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor

estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os agentes exteriores: família e Administração.

Do mesmo modo, afirma Pérez Gómez (2001) a cultura docente facilita ou atrapalha os processos de reflexão e intervenção autônoma dos próprios colegas e dos estudantes; por isso, se constitui no fator imediato de maior importância na determinação da qualidade dos processos educativos e, é ela também que determina os valores e os modos de interação próprios de cada escola, sendo um efeito das pressões e das expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais do resto dos agentes envolvidos. Segundo ele, “o comportamento do docente reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar”. (p.165-6)

Segundo o autor, os estudos do pensamento do professor, especialmente aqueles que se detêm na análise das teorias implícitas, assim como os estudos sobre a formação do pensamento prático, tornam manifesto que o substrato pedagógico do docente, configurado pela incorporação lenta, persistente e não-reflexiva da cultura docente, é o fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação.

Pérez Gómez (2001) entende conteúdo da cultura docente os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos substantivos compartilhados por um grupo de docentes ou por uma comunidade profissional mais ampla; enquanto que a forma da cultura docente está configurada pelos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre docente e define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com o resto dos colegas.

Para o autor, o conteúdo da cultura docente está relacionado de modo fundamental com o conceito de educação, assim como com suas implicações na determinação da vida acadêmica cotidiana e refere-se a uma enorme diversidade de aspectos que compõem a constelação de seu pensamento pedagógico, desde as teorias implícitas mais gerais e difusas até as estratégias e técnicas concretas de atuação.

Segundo ele, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, a organização institucional, os próprios papéis docentes, os processos de socialização dentro e fora da escola, o desenvolvimento do indivíduo, assim como o sentido e a evolução da sociedade, são todos componentes melhor e pior definidos, reflexionados e sistematizados do conteúdo da cultura docente.

As características mais relevantes que definem, na atualidade, a forma da cultura docente, para Pérez Gómez (2001), são: isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente – aspectos já descritos em Apple (1995) e Giroux (1987).

Em relação ao isolamento profissional docente, para o autor, por múltiplas razões históricas, a cultura do docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional com a tendência ao isolamento, à separação, à ausência de contraste e cooperação, limitando seu acesso a novas idéias e melhores soluções, o que provoca que o estresse se interiorize, acumule e infecte, impeça o reconhecimento e o elogio do êxito, e permita que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos, e dos próprios colegas docentes.

Pérez Gómez explicita três classes de isolamento encontradas em Flinders¹⁶, a saber:

o isolamento como estado psicológico, no qual a insegurança pessoal ou o medo à crítica recolhe o docente às margens de sua sala de aula, de sua incompetência e de sua previsível arbitrariedade e autoritarismo (...) (que) conduz precisamente ao incremento da insegurança e reforça, portanto, o círculo vicioso do isolamento progressivo. (...) Em segundo lugar, *o isolamento ecológico*, determinado pelas condições físicas e administrativas que definem seu trabalho (...) (e) que tanto as condições físicas e arquitetônicas do lugar de trabalho, quanto a separação tão radical entre aulas, com a ausência de espaços polivalentes, abertos e multifuncionais, como a estrutura dos horários e a fragmentação disciplinar do currículo induziram, na escola tradicional, um modo de fazer docente que reforça o isolamento e dificulta tanto a comunicação como a colaboração. (...) Em terceiro lugar, distingue o *isolamento adaptativo*, concebido como uma estratégia pessoal para, ativa e voluntariamente, encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-lo de influências prejudiciais do contexto. (p.168)

Desta forma, segundo ele, o isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante.

Nesse sentido, afirma o autor que a maioria dos estudantes e das escolas aceita que a aprendizagem é uma experiência essencialmente individual, de modo que a preocupação fundamental da atividade docente é orientar e estimular o progresso individual, o que leva ao reflexo das tendências sociais, na qual o êxito acadêmico de cada um parece exigir o fracasso dos demais colegas, impondo paulatina, mas

¹⁶ Pérez Gómez (2001) se refere aqui a: FLINDERS, D. J. (1988) “Teachers isolation and the new reform”. Journal of Curriculum and Supervision. 4, 1, p. 17-29.

progressivamente a idéia de que o mais importante na vida acadêmica, e por extensão na vida social, são as próprias aquisições, os resultados e os êxitos.

Pérez Gómez (2001) ressalta que tal endeusamento do individualismo competitivo não se vê acompanhado, nem na escola nem na sociedade, pela tendência a respeitar as diferenças individuais, de cultura, de raça nem de sexo, nem a favorecer e a potenciar o desenvolvimento da criatividade e a formação de identidades singulares, impondo, por meio do isolamento e do trabalho individual, os padrões de uma cultura uniforme que implica um modo de pensar e atuar nitidamente obtuso e homogêneo e intolerante, que ignora e deprecia o diferente, que penaliza a discrepância e a dissidência, que renuncia às alternativas críticas.

Para o autor, a colegialidade burocrática supõe uma tentativa de controlar artificialmente o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais de colaboração espontânea, nos quais os docentes, como qualquer outro grupo social, começam a debater e questionar os aspectos, as normas, os rituais, os valores e os procedimentos que não satisfazem suas próprias expectativas, iniciando a experimentação de novos padrões e formas de atuação cooperativa.

Segundo ele, as tentativas meramente formais e burocráticas de incrementar a cooperação entre os docentes não conduzem senão a uma colegialidade forçada e fictícia que incrementa as obrigações, a saturação do trabalho e o fastio profissional.

Por outro lado, Pérez Gómez (2001) aponta que a colaboração espontânea, pelo contrário, supõe uma cultura bem diferente que afeta tanto os modos de entender a escola e os processos de ensino-aprendizagem quanto os papéis docentes e os procedimentos de interação entre professores, com os estudantes e com a comunidade, ou seja, ela surge e se desenvolve como um propósito decidido da própria comunidade escolar, convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação independente.

A cultura da colaboração, segundo ele, tem dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente em todo processo educativo: o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à diversidade e, o clima afetivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem ou da discriminação.

Para o autor, um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer

frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola, complicando e intensificando a função docente, além de ser mais difusa e incerta.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) aponta que a concepção da função docente como uma tarefa de grupo pode ser a melhor resposta ante a intensificação e o estresse, tendo como recursos para isso a complementariedade, apoio afetivo e intelectual e estimulação da reflexão e experimentação críticas, recursos que podem aliviar a angústia, a insatisfação profissional, a frustração e a desorientação, incrementando a qualidade educativa da prática.

Em relação à aprendizagem, o autor afirma que a escola se encontra esmagada pelo ritmo vertiginoso da sociedade do êxito e da aparência, e, embora seja contraditório com sua finalidade educativa, se preocupa obsessivamente pela obtenção de resultados em curto prazo, pela exibição de rendimento acadêmico, pelas manifestações observáveis do êxito, embora sejam meras e efêmeras aparências formais. Segundo ele, “prende-se para aprovar e esquecer”. (...) (p.178)

Para Pérez Gómez (2001) a dificuldade para provocar motivação intrínseca em relação a aprendizagens que, muitas vezes, não têm sentido para a vida cotidiana dos alunos nem para seus interesses intelectuais, e que, outras vezes, se encontram acima de suas possibilidades de entendimento e compreensão, desemboca na insatisfação profissional, ansiedade pessoal e desilusão geral.

Segundo o autor, como instituição social, a escola defende o equilíbrio conseguido por seus membros, alimenta as tradições e estimula o corporativismo como condição de sobrevivência, estabelecendo hierarquias por critérios freqüentemente espúrios de antigüidade ou distinção corporativa, independentemente do valor intelectual ou da qualidade do serviço público que oferecem seus agentes, e se levantam poderosas barreiras e resistências à mudança, que como consequência, para os alunos e para os docentes o cenário da escola se transforma não em uma oportunidade de educação, mas num contexto peculiar de socialização.

Pérez Gómez (2001) afirma que conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade, como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador.

Sobre esta base, segundo ele, a maioria dos autores considera que existem dois elementos que podem configurar a identidade profissional docente: um *corpo de conhecimentos teóricos* sobre o objeto de estudo e intervenção, em permanente evolução, considerado como conjunto provisório e parcial de hipóteses de trabalho e uma relativa *autonomia no trabalho*.

Outro aspecto importante para compreender os processos de socialização do docente na vida da escola e ajudar a desconstruir seus esquemas de pensamento é, segundo o autor, a identificação das *perspectivas sobre educação* que se intercambiam no contexto escolar, que ao contrário das teorias, crenças ou ideologias, incluem tanto as idéias quanto a ação; são esquemas de pensamento e atuação que são gerados em cada situação, dentro de um contexto concreto e para enfrentar um determinado problema ou situação problemática, orientando a ação dos que participam na vida da escola, ao mesmo tempo em que legitimam e proporcionam justificativa para as formas concretas de atuação.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) afirma que o objetivo prioritário dos programas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes deve se situar na reconstrução do pensamento prático cotidiano, isto é, na facilitação da reflexão, que ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe uma análise e uma proposta totalizadora, a qual captura e orienta a ação, sendo um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos:

- Reconstuir as situações em que se produz a ação. A reflexão assim concebida leva a que os docentes redefinam a situação problemática na qual a ação se encontra, seja atendendo a características da situação antes ignorada ou reinterpretando e atribuindo novo significado às características já conhecidas.
- Reconstuir-se a si mesmos como docentes: este processo de reflexão também leva a que o professor adquira consciência das formas em que estrutura seus conhecimentos, seus afetos e suas estratégias de atuação.
- Reconstuir os pressupostos sobre o ensino aceitos como básicos. A reflexão é, assim, uma forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e às formas dominantes de conceber o ensino (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.194).

Para ele, sabemos muito mais do que aplicamos e, em todo caso, como profissionais da educação, desenvolvemos muito mais a capacidade de aprender que a decisão para atuar e, portanto, temos de aprender a transformar coletivamente a realidade que não nos satisfaz.

Segundo o autor, distante do conceito clássico de profissionalidade docente como posse individual do conhecimento especializado e como domínio de habilidades, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.

O penúltimo tipo de cultura analisada por Pérez Gómez (2001), é a *cultura experiencial* do indivíduo, que é o reflexo incipiente de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborar criticamente e, apesar de estar constituída por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de lacunas, insuficiências, erros, contradições, mitos e preconceitos, etc., é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam suas interpretações acerca da realidade, seus projetos de intervenção nela, seus hábitos essenciais e seus comportamentos cotidianos, se constituindo em uma cultura poderosa para o indivíduo, porque é gerada ao longo de sua experiência, constituindo a base cognitiva de suas interpretações sobre os fenômenos naturais e sociais, e a arquitetura lógica de suas decisões e atuações.

Entre as várias abordagens sobre a cultura experiencial que Pérez Gómez (2001) faz, optamos por destacar aqui apenas a abordagem que ele denomina de construtivismo sociocultural, por julgarmos a mais adequada para entendermos melhor nossa temática.

Pérez Gómez (2001) afirma que para a abordagem construtivista sociocultural, a mente humana se constitui e se realiza ao utilizar a cultura humana, segundo a qual a importância do desenvolvimento das capacidades formais se encontra sempre mediatisada pela orientação dos conteúdos, dos interesses e das atitudes do conhecimento e, segundo a qual, o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo é inseparável dos processos sociais que progressivamente interioriza, assim como a aprendizagem é inseparável e incompreensível à margem do contexto sociocultural em que participa o aprendiz, adquirindo habilidades ao mesmo tempo em que desenvolve atividades.

Nesta abordagem, segundo o autor, o aspecto considerado mais definidor da mente e da cultura humana é seu caráter simbólico, cuja relação adaptativa ou criadora dos indivíduos e grupos humanos com a realidade se estabelece a partir da representação simbólica desta realidade, que os membros de uma comunidade devem compartilhar em seus elementos comuns como requisito de entendimento e

sobrevivência, assim, tornando-se importante para explicar o psiquismo individual compreender a natureza dos processos simbólicos, dos fenômenos de construção de significados.

Pérez Gómez (2001) afirma que cada indivíduo constrói seus esquemas de representação e atuação a partir dos esquemas de interpretação e ação, legitimados em sua comunidade cultural e que isso não se inicia do zero, mas a partir da permanência do acervo cultural que se acumula e enriquece com a atividade de cada nova geração.

Portanto, segundo ele, as representações simbólicas individuais são apropriações singulares do caudal de representação simbólica coletiva, no qual os significados que cada um constrói, estabelecem uma relação ambígua, polissêmica, enfim, subjetiva, com a realidade e, que mesmo nos significados subjetivos, há elementos comuns e compartilhados com o resto dos indivíduos da comunidade humana, que permitem o entendimento e a comunicação imprescindíveis para a sobrevivência individual, e elementos singulares, matizes irrepetíveis que têm conotação com a experiência, os sentimentos e as idéias de cada sujeito, em virtude de sua peculiar biografia.

O autor cita Cole¹⁷ que, segundo ele, chega a afirmar que, na *zona de desenvolvimento proximal* de cada sujeito, a cultura e a cognição se criam mutuamente e que este será, portanto, o espaço privilegiado da experiência educativa.

Pérez Gómez (2001) afirma que no complexo cenário simbólico atual, a construção de representações relativamente autônomas requer uma provação intencional de um laborioso processo de informação plural e contraste sistemático.

Segundo o autor, um dos aspectos mais relevantes para entender a formação da cultura experiencial de cada indivíduo é a análise de seus processos de construção de significados, que são os responsáveis pelas formas de atuar, sentir e pensar da formação da individualidade peculiar de cada sujeito, com seu diferente grau de autonomia, competência e eficácia para se situar e intervir no contexto vital.

Entre os fatores mais importantes que intervêm na singular construção de significados dos sujeitos, Pérez Gómez (2001) distingue os seguintes: a observação e imitação, a experiência direta, a transmissão unidirecional e a comunicação interativa – contraste e/ou diálogo, cuja transmissão de significados já elaborados e o diálogo interativo constituem os fatores mais determinantes no processo de formação de

¹⁷ Pérez Gómez (2001) se refere a: COLE, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. Culture, communication and cognition: Vigotskian perspective. Cambridge, Cambridge University Press.

significados na etapa simbólica e nas etapas operacionais posteriores, embora nenhum dos fatores anteriores deixe de intervir.

Segundo o autor, cada cultura desenvolveu determinados códigos simbólicos e, em cada época, os grupos humanos valorizam de diferente maneira a relevância social e cultural dos distintos códigos que são necessários para o desenvolvimento da vida cotidiana em tal cultura, sendo necessário que se compreendam as características da cultura experiencial de cada indivíduo e que se entenda os tipos de códigos que se precisa aprender em seu cenário vital e as peculiaridades tanto para a organização do próprio psiquismo quanto para gestionar a realidade e facilitar a comunicação.

Desta forma, Pérez Gómez (2001) ressalta que:

é essencial na compreensão da cultura experiencial dos indivíduos a análise do estilo semântico de cada um, ou seja, entender o modo que cada indivíduo tem para interpretar os acontecimentos da realidade, assim como dos sentimentos e das intenções dos outros e de si mesmo (...) é entender o sentido e a orientação de sua peculiar plataforma semântica, o sistema relativamente coerente de seus significados, valores, atitudes e sentimentos. É entender também como esta plataforma individual foi se formando nas interações espontâneas ou forçadas, satisfatórias ou frustrantes, no contexto cultural, ou seja, nas plataformas semânticas coletivas em que cada sujeito cresceu (p.223).

Por duas razões fundamentais, para o autor, é imprescindível a análise dos processos simbólicos de construção e transmissão de significados: em primeiro lugar, porque somente ao compreender como se configuram os códigos simbólicos em sua tripla faceta sintática, semântica e pragmática, podemos entender a relação entre a cultura da comunidade e os processos de formação da cultura experiencial e diferenciada de cada indivíduo e, em segundo lugar, porque, como definimos a especificidade dos seres humanos, é necessário entender que o desenvolvimento do indivíduo se encontra, em grande medida, constituído por sua conversão progressiva em especialista simbólico, chegando a dominar à sua maneira, e por meio do intercâmbio espontâneo, a sintaxe, a semântica e a pragmática daqueles sistemas simbólicos que se valorizam na cultura ou subcultura que lhe rodeia.

Um conceito muito interessante trabalhado por Pérez Gómez (2001) e que com certeza nos auxiliará na compreensão dos dados da nossa pesquisa, é o conceito de “roteiro”.

Segundo o autor, um *roteiro* comprehende a relação ordenada de traços fundamentais que constituem um acontecimento ou que o indivíduo observa na

realidade, ou que cria para conseguir determinados propósitos, na qual cada sujeito se apóia nelas para interpretar a realidade, para estabelecer as expectativas dos fatos futuros, para valorar a desejabilidade das interações, assim como para planejar e provocar o desenvolvimento próximo dos acontecimentos, de acordo com os próprios interesses e desejos.

Para ele, os roteiros podem ser considerados um tipo especial de esquemas, aqueles que se referem às relações entre os acontecimentos e constituem a base cognitiva da criança pré-escolar, mas que permanecem de forma pouco variável ao longo de toda vida e que correspondem ao modo de apropriação da realidade e são básicos para guiar a atividade humana, especialmente a atividade que exige habilidade.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) afirma que os roteiros podem ser considerados, então, como rotinas interpretativas e normativas da realidade vital do sujeito, os quais tanto facilitam quanto condicionam seus pensamentos, suas expectativas e atuações e que podem ser considerados como interiorizações pessoais de esquemas sociais de comportamento coletivo dominante, formando uma parte importante da sabedoria prática popular para dar sentido à vida e às interações individuais, grupais e coletivas.

No entanto, o autor alerta para o fato que, precisamente pelos roteiros terem caráter simplificador e tendência a expressar de forma consolidada, estática, reducionista e homogênea a complexidade do real, podem-se configurar como verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento, à compreensão da variabilidade e diversidade dos contextos sociais e culturais, atuando como filtros da realidade relevante para o indivíduo, de modo que, em princípio, o que não se encaixa nos traços típicos de um determinado roteiro para um conjunto de acontecimentos esperados não existe e nem se leva em consideração.

Desta forma, afirma ele, que em consequência disso, o desenvolvimento pessoal requer necessariamente um equilíbrio entre a consolidação de roteiros e a sua superação, de modo que os primeiros esquemas se tornem mais complexos, se inundem de matizes especificadores e, inclusive, se transformem ao adotar uma nova filosofia interpretativa.

Nesse sentido, segundo Pérez Gómez (2001):

a cultura experiencial carregada de rotinas e roteiros que, em parte, subsistem inconscientes e subterrâneos até a idade adulta, alguns, inclusive, durante toda a vida, se nutre dos traços e das peculiaridades que configuram os esquemas de comportamentos da cultura próxima que rodeia a vida de cada um. Uma vez mais, chegamos à conclusão de que são estes esquemas coletivos, assim como o modo peculiar de sua interiorização individual, que devem ser estudados minuciosamente para compreender a virtualidade de cada forma concreta e pessoal de elaborar a cultura experiencial (p.227).

Um outro aspecto importante destacado pelo autor em relação à cultura experiencial, é que não se pode entender essa peculiar cultura dos indivíduos sem identificar a estrutura e a gênese de suas atitudes e demais componentes de sua dimensão afetiva, segundo a qual os processos afetivos de socialização não podem se dissociar dos processos mentais e significam a totalidade afetiva que impregna, orientando, potenciando, distorcendo ou restringindo as possibilidades de construção independente de significados e de planejamento e execução de condutas relativamente autônomas.

Nesse sentido, o aspecto afetivo que Pérez Gómez (2001) considera conveniente ressaltar é o *autoconceito* – que se refere ao conteúdo, às características ou atributos que utilizamos para descrever o conhecimento que temos de nós mesmos, o que pensamos que somos - e a *auto-estima* – que se refere à valoração ou ao julgamento que fazemos deste autoconceito, o valor que atribuímos ao que pensamos que somos.

O autor considera esses dois aspectos de extraordinária importância para a análise da cultura experiencial, por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, porque a configuração de ambos os conceitos manifesta uma estreita relação de dependência com as peculiaridades do contexto vital do indivíduo, que, em virtude do êxito ou fracasso de nossas interações e, sobretudo, do julgamento externo que merecem nossas atuações, pensamentos e atitudes, assim vamos configurando um conhecimento e uma valoração de nós mesmos, desde os primeiros passos do desenvolvimento evolutivo de nossa personalidade e, em segundo lugar, pela extraordinária importância que se dá ao autoconceito como fator determinante do desenvolvimento futuro da personalidade, do êxito ou fracasso escolar, das relações sociais e da saúde mental dos indivíduos.

Pérez Gómez (2001) afirma que a auto-estima não apenas potencia ou restringe o volume e a qualidade de nossas iniciativas sociais, como também, o próprio sentido das expectativas de nossa vida, a orientação de nossas ilusões e a força de nossa convicção.

Desse modo, para ele é evidente que, nos ambientes sociais mais desfavorecidos, as interações das crianças com seus adultos mais significativos se impregnam, de modo geral, do pessimismo que rodeia as peculiaridades existenciais da família e do grupo marginalizado socialmente, e é fácil compreender que essa interação de desengano, frustração e desesperança se interioriza como vivência de auto-estima deteriorada.

O autor destaca que é necessário não esquecer que o nível de expectativas sobre o êxito ou o fracasso das atuações futuras na escola e na sociedade é um dos fatores-chave na determinação do êxito acadêmico e profissional, na medida em que se detecta que grande parte dos diagnósticos que concluem com nível baixo do rendimento, por carência de capacidades, não é senão a expressão em estratégias mentais da desesperança e da desilusão vital do contexto que o indivíduo interioriza, ao longo de seu desenvolvimento.

Desta forma, segundo ele, o autoconceito e a auto-estima que impulsoram o crescimento do indivíduo devem ser um equilíbrio entre o conceito de si mesmo que reflete os pensamentos e as atuações dos demais, os próprios sentimentos e sensações e a reflexão analítica compartilhada sobre as próprias possibilidades e as características do contexto.

Um último aspecto dos recursos afetivos sobre o qual Pérez Gómez (2001) analisa e que interessa à nossa pesquisa, é o relacionamento com as atitudes ou disposições.

Para o autor, na construção dos significados, cabe distinguir duas tendências, disposições ou orientações motivacionais-chave: a orientação para o domínio, cujo objetivo consiste em aumentar a competência e a orientação para a atuação, na qual se propõe atuar bem e conseguir o reconhecimento externo pela qualidade da atuação.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) cita Prawatt¹⁸ que considera que os indivíduos orientados para o domínio tendem a atribuir o êxito ou o fracasso no nível de esforço pessoal sobre qualquer outro fator, tendem também a ver os adultos ou os professores mais como guias e recursos, do que como juízes ou agentes de prêmios e castigos; o que lhes interessa é o desejo de aprender, de dominar determinadas competências, de descobrir e se enriquecer pessoalmente, podendo assim sentir satisfação por isso, independentemente do grau de êxito social ou acadêmico conseguido.

¹⁸ Pérez Gómez (2001) cita: PRAWATT, R. (1997) Aprender como forma de acceder al conocimiento. Kikiriki Cooperación Educativa, 42, 43, P. 63-89.

Já os indivíduos orientados para a atuação tendem, segundo Prawatt (1997) citado pelo autor, a atribuir o êxito ou fracasso a fatores externos que lhes condicionam, limitam ou potenciam; consideram os adultos mais como juízes sancionadores do que como recursos de orientação; o que lhes interessa fundamentalmente é o êxito social, acadêmico ou profissional, conquistado com sua atuação mais do que o domínio de determinadas competências que não têm mais função do que provocar o próprio benefício no meio social.

Segundo Pérez Gómez (2001):

A importância da análise dos sentimentos e das atitudes na configuração da cultura experencial está não apenas em sua inevitável incidência na conotação de todo processo cognitivo, como estes se transformam nos principais motores que impulsionam a atuação ou a inibição da ação, em virtude da antecipação das consequências afetivas que se intuem nas futuras interações. O julgamento emotivo que todo indivíduo realiza e o grau de expectativas que elabora condicionam o conhecimento e constituem o combustível do comportamento. (p.236)

O último tipo de cultura a ser analisado por Pérez Gómez (2001), é a *cultura acadêmica*, entendida por ele como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola, isto é, o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações por meio da instituição escolar e se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

Segundo o autor, no contexto escolar, a cultura intelectual dificilmente pode adquirir a significação prática que a aprendizagem relevante requer, na medida em que os conceitos das disciplinas não se mostram como ferramentas com potencialidade prática para analisar e organizar a intervenção do indivíduo e do grupo nos problemas de sua vida cotidiana, entre os quais se encontra sua própria vida como estudantes.

Para ele, quando o significado dos conceitos da cultura crítica da comunidade social não parece relevante para sobreviver na cultura da escola e quando não se aprecia o valor intrínseco deles para analisar, compreender e tomar decisões na cultura da sala de aula, não se pode produzir sua aprendizagem relevante, cujo problema não é tanto

como aprender, mas como construir a cultura da escola, em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro da comunidade social.

Desta forma, Pérez Gómez (2001) afirma que o importante é que os alunos se envolvam de forma ativa e esperançosa nos campos do saber, porque vivem em um cenário cultural que os impulsiona e estimula, agora, por onde começar ou continuar é uma questão subsidiária, que depende do processo de busca compartilhada, segundo as circunstâncias, as pessoas e o contexto, cabendo ao docente saber provocar a busca de forma que os eixos, os fatores e os elementos fundamentais apareçam a seu tempo, sendo necessário que na aula e na escola se viva uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos das disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social.

Para o autor:

O sistema educativo em seu conjunto, e a cultura acadêmica em particular, podem ser entendidos como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os significados, sentimentos e comportamentos emergentes das novas gerações. (p.261)

Para tanto, ele afirma que a escola pode e deve cumprir três funções complementares: a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa.

A função socializadora, segundo Pérez Gómez (2001) consistiria em que, a escola, como instituição social em que se encontram grupos de indivíduos que vivem em meios sociais mais amplos, exerce poderosos influxos de socialização, que as novas gerações suportam tanto em seu meio social quanto na escola muda e se especializa na medida e no ritmo das sutis e aceleradas transformações sociais.

Pérez Gómez (2001) define esse processo de socialização como sendo um influxo polimorfo, mutável e onipresente da cultura anônima dominante, a qual se exerce, por meio dos intercâmbios “espontâneos” e “naturais”, nas mais diversas instituições e instâncias sociais clássicas e modernas (família, tribo, escola, grêmio, empresa, televisão, etc.) que vão condicionando o desenvolvimento das novas gerações em suas formas de pensar, sentir, expressar-se e atuar. Com essa função socializadora, segundo ele, a escola realizaria uma primeira mediação social, no desenvolvimento individual na construção de significados.

Já a segunda função da escola, a instrutiva, consistiria, segundo o autor, em encaminhar os alunos, mediante a atividade de ensino-aprendizagem, sistemática e

intencional, para aperfeiçoar o processo de socialização espontânea, compensar suas lacunas e deficiências e preparar o capital humano da comunidade social.

Ele afirma que nas sociedades democráticas, a função instrutiva que a cultura acadêmica utiliza cumpre duas funções específicas: por um lado, o aperfeiçoamento dos processos espontâneos de socialização, de modo que se possa garantir a formação do capital humano, que requer o funcionamento fluido do mercado de trabalho e, por outro lado, pretende, em princípio, compensar as deficiências dos processos espontâneos de socialização, tanto no que se refere às crenças generalizadas destes em relação a diferentes âmbitos do saber quanto às profundas desigualdades que provocam, em virtude da origem social e cultural dos diferentes grupos humanos.

Pérez Gómez (2001) ressalta que é ingênuo pretender que a escola consiga a superação das desigualdades econômicas e culturais, mas, que ela pode sim e deve oferecer a possibilidade de compensar em parte os efeitos de tão escandalosa discriminação no desenvolvimento individual dos grupos mais marginalizados, o que no espaço de um currículo comum e de uma escola obrigatória e gratuita, é possível enfrentar o desafio didático de diversificar as orientações, os métodos e os ritmos, de modo que os alunos que, em seus processos de socialização desenvolveram atitudes, expectativas, conceitos, estratégias e códigos mais pobres e distanciados da cultura pública, intelectual, podendo se incorporar a esse processo de recriar, viver, reproduzir e transformar tal cultura.

A última função da, a educativa, consiste em, segundo o autor, por sua intenção essencial de oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade antropológica dos influxos sociais, elaborarem alternativas e tomar decisões relativamente autônomas, devendo oferecer não apenas o contraste entre diferentes processos de socialização sofridos pelos próprios alunos de uma mesma escola ou grupo de sala de aula, mas também, experiências e culturas distantes no espaço e no tempo, assim como a bagagem do conhecimento crítico que constituem as artes, as ciências, os saberes populares.

Somente desta forma, segundo Pérez Gómez (2001), poderemos dizer que a atividade da escola é educativa, ou seja, só quando todo este conjunto de materiais, conhecimentos, experiências e elaborações simbólicas, que constituem a cultura acadêmica, sirvam para que o indivíduo reconstrua de modo consciente seu pensamento e atuação, por meio de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia.

Para o autor,

A ênfase não deve, portanto, situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho ou para o encaixe no projeto histórico coletivo, mas no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. (p.265)

Para Pérez Gómez (2001), parece evidente que a escola nas sociedades pós-industriais cumpre um complexo e contraditório conjunto de funções: socialização, transmissão cultural, preparação do capital humano, compreensão dos efeitos das desigualdades sociais e econômicas, porém, apenas desenvolverá uma tarefa propriamente educativa quando for capaz de promover e facilitar a emergência do pensamento autônomo e quando isso facilitar a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu, por meio de seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural.

Desta forma, segundo o autor, tanto na vida acadêmica da escola quanto na vida cotidiana do cidadão comum, podem-se diferenciar dois tipos de aprendizagens distintas: a aprendizagem memorística, por associação e a aprendizagem significativa.

Pérez Gómez (2001) afirma que a aprendizagem memorística é utilizada com muita freqüência, de forma consciente ou inconsciente, para reter a associação espontânea ou pretendida entre elementos da realidade relativamente relacionados, em virtude de múltiplos critérios, mas na qual não se exige a vinculação lógica pela natureza de seu significado e que, mesmo na escola, é uma aprendizagem útil não só para enfrentar as exigências da vida escolar, como, com demasiada freqüência, para substituir a aprendizagem significativa quando esta não se pode produzir.

Já a aprendizagem significativa, segundo o autor – como vimos ao analisar o estudo de Charlot (2000) - se refere à aquisição de materiais, com sentido que possam estabelecer uma relação lógica e não-arbitrária com os conteúdos já possuídos pelo indivíduo que tem interesse nesta apropriação, sendo um tipo de aprendizagem que permite a utilização criadora e crítica do conhecimento, por meio da indução, da dedução e da tradução e que, por seu caráter lógico e significativo, possibilita um crescimento sem limites.

Em relação à aprendizagem relevante, Pérez Gómez (2001) afirma que se refere àquele tipo de aprendizagem significativa que, por sua importância e por sua utilidade para o sujeito, provoca a reconstrução de seus esquemas habituais de conhecimento.

No entanto, ressalta o autor que, com freqüência, a aprendizagem significativa dos conteúdos acadêmicos provoca a justaposição de dois tipos de estruturas semânticas na memória dos estudantes: a estrutura “semântica acadêmica”, que se utiliza para resolver com sentido e de forma significativa os problemas colocados nas exigências acadêmicas, e a estrutura “semântica experiencial”, que continua se utilizando para interpretar e resolver os problemas da vida cotidiana nesses mesmos âmbitos ou domínios da realidade e que, ao concluir o período de escolarização, os indivíduos retornam com demasiada freqüência a suas explicações intuitivas de muitos fenômenos para os quais estudaram, entenderam e inclusive aplicaram na escola explicações acadêmicas.

Talvez possamos estender essa afirmação do autor sobre a utilização da estrutura semântica experiencial também para o processo de aprendizagem dos professores, ao passarem por cursos de formação continuada – e talvez possamos até arriscar a fazer menção aos próprios cursos iniciais de formação -, pois com freqüência percebemos esse retorno, ao final do curso, para explicações intuitivas, “aprendidas na prática”, como costumam dizer.

Pérez Gómez (2001) afirma que a aprendizagem relevante se produz quando, além da justaposição de esquemas explicativos, a importância do tema ou o interesse do indivíduo provocam a integração e, em consequência, a reestruturação de seus esquemas experienciais, desestabilizados pela potência explicativa e pela utilidade ou relevância vital dos conteúdos aprendidos significativamente, cujo problema é determinar até que ponto, até que nível é possível a aprendizagem relevante de conteúdos disciplinares que reconstroem os esquemas de pensamento da cultura experiencial.

Nesse sentido, ressalta o autor, cabe partir do reconhecimento do caráter situacional da aprendizagem, tentando perceber se adquiriram os conteúdos profundamente condicionados às características do contexto em que se produz a aprendizagem, assim como perceber a existência de três tipos fundamentais de contextos cognitivos: de produção, de utilização e de reprodução do conhecimento.

Pérez Gómez (2001) afirma que é necessário destacar a determinação contextual de toda a aprendizagem, pois o conhecimento e a aprendizagem são fundamentalmente situacionais, sendo em grande medida o produto da atividade, da cultura e do contexto que, ao provocar na escola a aprendizagem relevante dos conceitos da cultura crítica requer um procedimento similar ao que utilizam os homens na vida cotidiana para

aprender os ofícios, os comportamentos, a utilização de ferramentas, o domínio de funções ou a emergência dos sentimentos.

Desta forma, segundo o autor, a aprendizagem significativa e relevante das ferramentas conceituais da cultura crítica implica um claro processo de “enculturação”, no qual se aprende os conceitos porque são utilizados dentro do contexto de uma comunidade social em que adquirem significação, e se utiliza adequadamente estes conceitos como ferramentas de análise e tomada de decisões, porque se participa das crenças, dos comportamentos e dos significados da cultura desta comunidade, cujos conceitos adquirem sentido e porque tais instrumentos parecem úteis e relevantes.

Em relação aos distintos contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento, ele afirma que são dificilmente integráveis, e, portanto, condicionam de forma substancial a maneira diferente de aquisição e utilização do conhecimento das pessoas que neles se movem.

Desse modo, para Pérez Gómez (2001) o contexto de produção da cultura crítica e suas derivações aplicadas, que se localiza nas disciplinas científicas e artísticas, se move, em princípio, por interesses e preocupações orientadas para a produção da verdade, da bondade e da beleza; utiliza o conhecimento e as estratégias mais depuradas publicamente e ao longo da história; se encontra saturado de proposições, experimentações, avaliações e retificações, em virtude do contraste público e permanente de investigações que se formulam em termos cada vez mais abstratos.

Ao contrário, segundo ele, o contexto de utilização cotidiano do conhecimento, à margem da academia, se move por interesses e preocupações pragmáticas, cujo critério decisivo é a utilidade em curto prazo do conhecimento para interagir nos problemas cotidianos e resolver, com eficácia e de modo adaptativo, os problemas de todo tipo que se apresentam mesclados na vida social.

O autor resume, afirmindo que a cultura experiencial do cidadão se nutre de roteiros, teorias implícitas e estratégias não suficientemente teorizadas, criticadas e explicadas, mas que se demonstraram eficazes nos contextos concretos de cada indivíduo ou grupo social, que nem sempre coincidem com as preocupações pela verdade, bondade e beleza do conhecimento da cultura crítica.

Por outro lado, aponta Pérez Gómez (2001) a complexidade, a abertura e a ambigüidade são características do contexto pedagógico de reprodução, o que ele denomina de cultura acadêmica, por ser um território intermediário, mediador e artificial, cujos propósitos explícitos e implícitos se confundem e mesclam em função

de interesses políticos, econômicos e sociais de cada comunidade em cada época histórica e, por esse motivo, sem atender ao tipo de função ou finalidade que se estabeleça como prioritária na sala de aula, na escola, ou no sistema educativo, não é possível estabelecer as peculiaridades do contexto pedagógico de reprodução que condicionam a emergência do conhecimento e sua aquisição por parte dos estudantes.

Para o autor, não importa a distância real entre os que produzem o conhecimento (a cultura crítica) e os que a reproduzem (a cultura acadêmica), uma vez que, em geral, o conhecimento legítimo para a maioria dos indivíduos das sociedades escolarizadas é o conhecimento que se reproduz na escola e que, em certa medida, é uma complexa mistura do conhecimento definido pelo currículo e pelas interpretações autônomas ou subordinadas dos docentes, residindo a importância do contexto reproduutor em sua capacidade de definir a legitimidade do conhecimento cotidiano.

Pérez Gómez (2001) destaca a finalidade compensatória da cultura acadêmica, na qual os indivíduos, em sua vida cotidiana, desenvolvem diferentes e desiguais esquemas cognitivos de interpretação, que formam sua peculiar cultura existencial, em virtude dos desiguais e discriminados contextos sociais e culturais em que vivem, produzindo conhecimento cotidiano também de qualidade muito diferente, embora, em certa medida, se encontre adaptado às peculiaridades de cada cenário social concreto.

Nesse sentido, afirma ele que tratar de compensar as diferenças de origem social na vida acadêmica supõe desestabilizar as teorias, crenças e os instrumentos cognitivos, elaborados na discriminadora e sempre limitada vida cotidiana, permitindo que o indivíduo se coloque em contato de maneira relevante com outras representações subjetivas mais elaboradas, que podem se oferecer como ferramentas mais poderosas de análise e intervenção e, em consequência disso, permitir que a cultura experiencial se reproduza sem mais nem menos na escola, com o único argumento de estar adaptada ao meio, é a melhor estratégia para legitimar e perpetuar a reprodução da desigualdade.

É verdade, segundo o autor, que a escola se define como o contexto de reprodução do conhecimento, mas, pedagogicamente, ele acredita que é possível romper com a natureza academicista do contexto escolar e converter a escola num espaço de vivência, no qual se reproduzem tanto quanto se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura, requerendo para isso a integração do conhecimento e assim criar um novo espaço ecológico de vivência e criação cultural.

Pérez Gómez (2001) afirma que o caráter ecológico da cultura acadêmica adquire especial significação quando nos propomos a facilitar a conexão entre os

contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento, para permitir que os estudantes vivam em uma cultura que enriqueça seus modos de representação e atuação, não perdendo de vista que na sala de aula tudo se comunica, tudo fala, no qual cada parcela, objeto ou atividade emite mensagens que o estudante capta e integra em seus esquemas de interpretação e ação, para poder se resolver com êxito, neste importante espaço de sua vida cotidiana.

A integração dos contextos de produção, utilização e reprodução da cultura crítica na escola requer, segundo o autor, o desenvolvimento de três princípios integradores, que pretendem harmonizar os termos excludentes de três antinomias clássicas: escola-sociedade, aprender-fazer, individualização-socialização.

Segundo ele, a análise honesta da escola atual pode nos mostrar a exagerada distância em que nos encontramos, mas não tanto por ignorância ou por deficiências escandalosas no conhecimento dos docentes quanto pela força dos padrões, das rotinas e dos rituais de uma cultura escolar que responde a proposições bem diferentes e que, no entanto, continuamos utilizando com total naturalidade. Para o autor, “sabemos muito mais do que aplicamos”. (p.295)

Pérez Gómez (2001) ressalta que, no fundo, a comunicação humana é um processo de interação social em que as mensagens que intercambiamos contêm inevitavelmente nossos interesses, desejos, expectativas e preocupações de influir no clima de relações sociais, de modo que se tornem favoráveis e que para entender a conduta dos indivíduos e dos grupos no contexto social da escola e da aula, é essencial levar em conta como se distribui o poder, que classe de papéis e estereótipos se atribui e adquirem os diversos participantes na rede de intercâmbios de significados na vida social da classe, que canais explícitos e implícitos e que rituais se desenvolvem na sala de aula para a transmissão e a ordenação da influência.

Nesse sentido, o autor cita Bowers e Flinders¹⁹ que distinguem três tipos de contextos básicos que envolvem as interações sociais na escola:

¹⁹ Trata-se da seguinte referência: BOWERS, C. FLINDERS, D. RESPONSIVE TEACHING. NEW YORK, TEACHERS COLLEGE PRESS, 1990.

Em primeiro lugar, o contexto sociocultural que se refere à diversidade e à pluralidade cultural de padrões de comportamento, entendimento e comunicação relacionados com o gênero, a raça, a classe social ou o grupo cultural. Em segundo lugar, o contexto político, que se refere à forma de distribuição do poder entre os indivíduos e os grupos, criando estereótipos que condicionam as relações em função das expectativas que se atribuem à identidade e ao comportamento de cada estereótipo. (...) *Em terceiro lugar*, o contexto histórico, que se refere tanto à história concreta de um indivíduo particular ou grupo de indivíduos na escola como à história da própria escola e do sistema em seu conjunto (p. 297-8).

Pérez Gómez (2001) afirma que é evidente que este conjunto inter-relacionado de contextos envolvem a comunicação e modulam as relações sociais da sala de aula de forma tão definitiva que são imprescindíveis para entender o que é que realmente os alunos estão aprendendo na escola e como e em que sentido se modulam e mediatizam os processos de ensino e aprendizagem, pois é óbvio que nem todos os tipos de relações sociais na sala de aula e na escola favorecem o intercâmbio educativo, mas todos eles provocam aprendizagem ao induzir a acomodação, a resistência ou a transformação, no entanto, nem toda aprendizagem pode ser considerada educativa, mas apenas aquela que favorece a reconstrução reflexiva da cultura experiencial. Para ele:

Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. Na escola, se aprende uma cultura socialmente selecionada, e a interação com ela será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o estudante se introduza num processo de diálogo criador com ela, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Este diálogo criador requer uma *comunicação democrática de aprendizagem*, aberta ao contraste e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem os intercâmbios e o próprio projeto do currículo; uma comunidade democrática de aprendizagem, na qual o conhecimento, as relações sociais, a estrutura das tarefas acadêmicas, os modos e critérios de avaliação, e a própria natureza e função social da escola aceitem se submeter ao escrutínio público dos estudantes e dos docentes e às consequências de suas reflexivas determinações (p.298).

Finalmente, de toda sua análise sobre o ensino educativo, o autor afirma que se podem distinguir as seguintes funções básicas da atividade docente: em primeiro lugar, parece claro que o docente se constitui no porteiro que abre o acesso à cultura crítica, cuja abertura se produz tanto pelo que propõe explicitamente enquanto objeto de trabalho compartilhado, quanto pelo que faz e comunica de maneira tácita com suas posições, gestos e formas de vida.

A segunda função profissional do docente na escola educativa, para ele, é a de facilitar a aprendizagem relevante dos estudantes, ao provocar a reconstrução de sua

cultura experiencial mediante o contraste reflexivo com representações alternativas, assim como provocar a reconstrução da cultura intuitiva e experiencial de cada estudante supõe conhecê-la e respeitá-la, estimular sua utilização e seu contraste, para que, ante a evidência de suas lacunas, o indivíduo se anime não a recusá-la nem desprezá-la, mas a reconstruí-la criticamente.

Em terceiro lugar, Pérez Gómez (2001) aponta que, com o propósito de poder cumprir satisfatoriamente as funções precedentes, o docente deve se transformar num decidido animador cultural, na medida em que é óbvio que o *status* social do professor se deteriorou a tal ponto que é difícil encontrar na profissão docente os membros mais cultos da comunidade; no entanto, a tarefa de facilitar e provocar nas novas gerações a reconstrução da cultura experiencial e a assimilação reflexiva da cultura crítica é talvez uma das mais relevantes para o desenvolvimento futuro da comunidade social, ao mesmo tempo em que uma das empresas mais complexas.

CAPÍTULO II

PLANTAS/PROJETOS JÁ REALIZADOS

CAPÍTULO II: PLANTAS/PROJETOS JÁ REALIZADOS

Neste Capítulo são apresentados alguns estudos já realizados a respeito da temática abordada neste estudo e que podem nos auxiliar a compreender quais têm sido as principais preocupações a esse respeito.

Um primeiro trabalho analisado refere-se a um artigo de Marin e Sampaio (2004), intitulado “*Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*”, que trata do comprometimento da função cultural da escola básica brasileira, como fruto de determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre seu trabalho, tornando-o frágil e insuficiente e no qual também expõem e analisam dados sobre a precária situação do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares, que têm origem na legislação educacional vigente no país.

Segundo as autoras, os problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das priorizações em torno das políticas públicas, principalmente a partir dos anos 70 do século XX, no qual acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos, já nas décadas seguintes, 1980 e 1990, as, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais.

Compreender as práticas curriculares na perspectiva das implicações da globalização econômica e da hegemonia política do neoliberalismo sobre a educação brasileira, segundo Marin e Sampaio, torna-se necessário, ainda que difícil, pois exige conhecer e analisar o currículo prescrito - conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional - e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas das prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar, no qual seus

determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários.

Para elas, o exercício de pensar algumas práticas necessita situá-las na relação com alguns outros elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho dos professores.

Um primeiro aspecto abordado por Marin e Sampaio (2004) diz respeito à necessidade de escolaridade e de professores, no qual houve uma busca de informações sintetizadas sobre o crescimento das necessidades, e o atendimento, de escolaridade para a educação fundamental e média nas últimas décadas do século XX forneceu um quadro em que se verifica o enorme salto dado nesse particular:

- cerca de 3,3 milhões em 1945, 5,6 em 1955, 11,6 milhões em 1965, 19,5 milhões em 1975, 24,8 milhões em 1984 e 31,2 milhões em 1994 no ensino fundamental;
- cerca de 1,9 milhão em 1975, 3,0 milhões em 1984 e 5,1 milhões em 1994, segundo dados expostos por Paiva et al. (1998) citado pelas autoras.

Para tal realidade, segundo as autoras, não seria viável sem a consequente busca, na sociedade, de quadros de pessoal que preenchessem as vagas para a função docente de modo que concretizassem a tarefa educativa, o que, em consequência, elevou o número de funções docentes no período, que passou de 248 mil, em 1960, para 1.377.665, em 1994 - segundo as informações obtidas por Paiva et al. (1998) no MEC, citado por elas -, ou seja, o aumento de professores para a educação primária foi de 12,2% e para a educação secundária foi pouca coisa menor, ou seja, 11,6%.

Segundo Marin e Sampaio (2004), esse crescimento brutal e constante só foi possível em razão de alguns fatores: primeiro foi o recurso ao amplo contingente da população considerado economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho: as mulheres, que foram gradativamente incorporadas aos quadros empregadores do magistério, tornando-o um foco dos estudos de gênero nos anos recentes, fato não só ocorrido no Brasil, como na América Latina e no Caribe:

- em 1990 havia 1,5 milhão de homens e 3,6 milhões de mulheres em exercício no magistério; em 1997 esse total evoluiu para 1,8 milhão de homens e 4,2 milhões de mulheres, segundo os dados apresentados por Siniscalco²⁰, citados pelas autoras, no qual verifica-se o crescimento de ambos os segmentos, porém o crescimento do público feminino é proporcionalmente maior que o do masculino.

²⁰Marin e Sampaio (2004) se referem ao seguinte texto: SINISCALCO, M.T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Para as autoras, tal crescimento dos quadros do magistério leva a outras informações, como a da idade, pois é principalmente o segmento mais jovem da população o convocado para tais postos. Os dados relativos ao perfil etário da profissão docente, extraídos de estudo de Siniscalco, permitem verificar, segundo as autoras, que o Brasil é o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação primária, e o quarto no âmbito das séries finais do ensino secundário – dados que reiteram, como se vê, as informações já apresentadas no Capítulo 1, relativas à pesquisa Brasil/UNESCO (2004).

Uma terceira faceta relacionada a tais necessidades, citada por Marin e Sampaio (2004), refere-se à natureza da qualificação dos professores, pois na passagem da década de 1950 para a de 1960 havia, em São Paulo, um contingente de professores primários formados; em 1955 havia 25 mil professores primários sem emprego, que provavelmente ingressaram no magistério nas décadas seguintes, portanto, um contingente ainda insuficiente, e se referia apenas à realidade de um estado.

Segundo as autoras, os órgãos governamentais vêm tomando decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, de modo que possam suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino: contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos a docência, situação mais freqüente nas décadas de 1960 e 1970, mas que ainda vigoram no Brasil.

Marin e Sampaio também lançam mão de dados da pesquisa Brasil/UNESCO (2004), para apontar a proporção de docentes com e sem habilitação no país, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

As autoras ressaltam ainda, dois outros aspectos referentes ao exercício da profissão e aos estudos relativos ao seu aprendizado, nos quais as pesquisas têm trazido informações reveladoras e que também confirmam os dados que apresentaremos, a seguir, no Capítulo III: os professores em exercício manifestam-se dizendo aprender com a experiência, ou seja, professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos quanto a outros aspectos da profissão; que nos aspectos pedagógicos, a revisão

bibliográfica realizada por Guarnieri²¹ e abordada pelas autoras, informa-nos, por exemplo, que os professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldade dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis.

Para Marin e Sampaio (2004), ainda há outras situações que podem nos fazer pensar na precarização do trabalho dos professores iniciantes, tais como a aprendizagem com colegas mais experientes, prática que, em décadas anteriores, era muito comum: as professoras primárias mais experientes e bem-sucedidas em seu trabalho viam seus diários e semanários disputados pelas mais jovens ou pelas que enfrentavam dificuldades; as mais velhas eram requisitadas para auxiliar a resolver questões difíceis enfrentadas pelas colegas mais novas ou mais inexperientes. Tais situações foram se tornando mais raras com o passar das décadas, pois, segundo as autoras, há escolas que não possuem professores com anos de experiência e saberes adquiridos para transmitir aos mais novos e, além disso, a prática dos diários e semanários se perdeu, sendo substituída por outros mecanismos menos registradores das trajetórias diárias de ensino.

Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, segundo as Marin e Sampaio (2004), referem-se ao fato de muitos professores trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos, o que, segundo as autoras, deve-se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares, ministrados por um profissional formado em administração de empresas, por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que lecione química ou matemática. Além disso, segundo Marin e Sampaio, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor.

Um outro aspecto abordado pelas autoras e uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública.

Dados de 1997, apresentados por Marin e Sampaio (2004), informam-nos que o cálculo bruto da média salarial de docentes da educação básica brasileira era de R\$

²¹ GUARNIERI, M.R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. Tese (doutorado) — Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos.

529,92, numa escala que variava de R\$ 221,22 (na Paraíba) a R\$ 1.364,30 (no Distrito Federal) (Brasil, 2002) e, além disso, segundo as autoras, é de se questionar a política salarial dos órgãos públicos quando se comparam as médias entre o âmbito federal (R\$ 1.527,01), a dependência administrativa estadual (R\$ 584,56) e a municipal (R\$ 376,67), sem levar em conta as médias das redes privadas, às vezes consideradas melhor pagadoras, porém não generalizadas nem tão mais elevadas, o que significa, também, desconsideração pela função docente nesse âmbito.

Assim, constata-se que a situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação, embora permaneçam em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países.

Para Marin e Sampaio (2004), esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais, fato que o estudo realizado pela UNESCO (2004) no país revelou que os maiores indicadores nessa área foram:

- 62% nunca freqüentam concerto de música erudita, 14% não freqüentam museus e 17% não freqüentam teatro;
- 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano.

As autoras também citam as facetas do acesso a bens culturais, incluindo aqui as relativas ao desempenho da profissão, abordando novamente os dados obtidos pela pesquisa da Brasil/UNESCO (2004), que reiteram a situação precária dos professores nesse aspecto, que já apontamos no Capítulo I.

Segundo Marin e Sampaio (2004) é compreensível que os professores não possam ter acesso a tais bens culturais, principalmente quando o empobrecimento profissional vem acompanhado da informação sobre a renda familiar – o que torna quase evidente, por si, a relação de tais dados com as questões de currículo: o estudo, a atualização dos professores, o acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo está fora do universo desses profissionais e no qual o processo de realimentação quanto a informações, em geral, fica restrito à freqüência a cursos de especialização, que muitos deles apontaram, ou estar sintonizado com o mundo é uma possibilidade que ocorre por meio da televisão, quando há tempo.

As autoras também ressaltam aqui a perda da relevância dos conteúdos no desempenho de sua atividade educativa, uma vez que buscar a atualização, o estudo no campo específico de sua formação ou no que se refere a aspectos pedagógicos, com o já vimos, é pouco importante.

Segundo Marin e Sampaio (2004), a análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam, dentre elas: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério, aspectos que também aparecem confirmados em nosso estudo e que são percebidos pelos professores entrevistados como constituindo dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão.

Para as autoras, algumas questões relacionadas à precarização do trabalho docente na sua relação com o trabalho pedagógico dizem respeito ao uso efetivo das horas de trabalho fora da sala de aula. Uma delas é a que se relaciona ao HTPC ou horas-atividade de uso coletivo nas escolas, que somente foram acrescidas à carga horária de trabalho dos professores a partir da reivindicação deles próprios. Segundo as autoras, estudos relacionados a tais atividades²², porém, vêm indicando que:

- os HTPCs raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos a questões de efetivação do currículo, e sim como tempo dedicado a questões administrativas;
- as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática de sala de aula;
- nas séries de 5^a a 8^a não é obrigatoriedade a atribuição de tal carga de trabalho, fato que estabelece disparidade de condição de trabalho entre os professores de uma mesma escola.

Marin e Sampaio (2004) afirmam que, evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, que às vezes tresdobram a jornada em redes diferentes de ensino, já os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes — estadual e municipal — ou em escolas públicas e privadas — e aqui poderíamos fazer referência à diversificação de

²² Aqui as autoras citam o estudo de Lourencetti, G.C. *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente*. 2004. Tese (doutorado) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara.

funções, como no caso dos professores entrevistados, explicitados no Quadro I, sobre o perfil deles.

Outra faceta ligada diretamente às condições de trabalho, segundo as autoras, diz respeito ao tamanho das turmas com as quais os professores devem trabalhar – fato também apontado no nosso estudo como um fator dificultador do trabalho docente.

O levantamento realizado e divulgado por Siniscalco e abordado pelas autoras neste artigo, indica a relevância desse dado para a análise das condições de trabalho e das condições e/ou dos resultados de aprendizagem do alunado e aponta a impossibilidade de se obter dados conclusivos sobre a condição numérica da turma e os resultados de aprendizagem, mas diz que há pistas de que as classes menos numerosas sejam as que conseguem melhores resultados, sobretudo na educação pré-primária e primária, porém ressalta que tais dados devem ser examinados levando-se em conta outros elementos, acerca de seleção e organização do currículo, procedimentos de ensino e atendimento aos alunos.

No Brasil, segundo Marin e Sampaio, verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto, uma vez que em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada.

Marin e Sampaio (2004) afirmam ainda que, ao lado dessas facetas, se encontra ainda dois fenômenos, na educação brasileira, cujas características já foram tocadas rapidamente, que são: a rotatividade de professores nas escolas, de um ano para outro ou, às vezes, num mesmo ano, e a itinerância deles por várias escolas, ao mesmo tempo, ao longo do ano.

Segundo as autoras, a precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização, uma vez que é nas expressões do currículo escolar que se explicita como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola, assim como se identificam condições de trabalho e de reflexão da escola, aberturas e amarras do processo de conhecimento, os jogos de poder e convencimento do texto curricular, os focos de desencanto e de esperança de professores e alunos com relação à escola.

Para as autoras, expressam-se, também, as determinações, imposições ou simples orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar, ainda que as formas de controle de sua realização sejam decisivas, diferentes graus de legitimidade, sintonia e precisão dessas diretrizes resultam em diferentes formas de adesão e de operacionalização das medidas preconizadas e que também interfere na implementação o sentido ou a direção das mudanças propostas, isto é, o modo como alteram o currículo e o que anunciam de ganhos, de fato, para o professor: se entram facilitando e valorizando seu trabalho, ou com sobrecarga e desordem nesse processo. Isso tem muito peso, segundo elas, ainda que as propostas sejam compreendidas como legítimas nas respostas a problemas, claras em sua intenção e em seus modos de implementação, e sintonizadas com as condições e formas de trabalho da escola e com tentativas já instaladas na prática.

Segundo Marin e Sampaio (2004), é nesse cruzamento de fatores é que as intervenções centradas no currículo ou na organização do processo de escolarização com efeitos que atingem o currículo podem ser compreendidas e discutidas, seguindo-se o fio de seu eixo principal e os seus desdobramentos sobre as práticas e que, freqüentemente, o eixo central de propostas com foco no currículo sustenta-se na organização do ensino, desdobrando-se em reflexos sobre a aprendizagem dos alunos, e as propostas centradas na organização mais ampla têm como foco e eixo a aprendizagem e os resultados, por parte dos alunos, tendo reflexos no processo de ensino, ou seja, na organização da prática docente.

Detendo a atenção sobre as orientações que recaem sobre o currículo do ensino fundamental, para as autoras, constata-se que algumas delas, em novo enfoque, induzem a uma organização do ensino por projetos que expressem, ao mesmo tempo, articulações entre disciplinas e relações com questões sociais, ou de "vida cidadã", nos termos oficiais, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na qual a proposta pedagógica recai, portanto, sobre conteúdos e formas de ensino, aspectos entranhados, que não se separam, mas podem assumir proporções diferentes em diversos arranjos do mesmo discurso. A alteração curricular, dessa forma, segundo elas, estende-se ou tem consequências sobre a aprendizagem dos alunos e que, por sua vez, a organização do ensino em ciclos, com foco na reordenação do processo de aprendizagem dos alunos — que terão de permanecer por mais tempo na escola —, tem consequências sobre a prática docente e também recai sobre o conteúdo e a forma em que se expressa o currículo.

Para Marin e Sampaio, são complexas as mudanças pretendidas, objetivando articular e mudar o foco dos conteúdos e também organizar o processo pedagógico de modo que possibilitem aprendizagem contínua e avanços diferenciados aos alunos, assim como parece evidente, que são alterações marcadamente comprometidas pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de formação e de trabalho docentes, havendo a necessidade de que evidenciem precisão, sintonia, legitimidade e ganhos, para que sejam escolhidas pelos professores, e não impostas e rejeitadas na prática.

No primeiro caso, segundo as autoras, algumas tentativas de organizar o currículo com base em projetos expõem sua aceitação bem como seus efeitos no direcionamento do trabalho com os alunos, exemplificando, em escolas que vivem condições adversas, o empobrecimento do processo pedagógico e que na organização pedagógica, centrada na transmissão cultural, a função disciplinadora e de controle está presente como parte do processo de ensino e aprendizagem, embutida nas mesmas lições e atividades propostas aos alunos, no entanto, o que se constata no trabalho centrado em projetos, implementado em várias escolas, é que essa função disciplinadora não mais está imbricada nas tarefas de aprendizagem de conteúdos, uma vez que a movimentação dos alunos em torno dos projetos permite supor que, nessa nova organização do trabalho escolar, eles precisam estar, sobretudo, ocupados ou distraídos, para sua proteção ou para o controle de sua atuação desordeira, própria de seu novo papel, que se distancia daquele que identificava aluno como estudante. Portanto, segundo elas, disciplina e controle assumem uma outra conformação, expondo certas inflexões no currículo, num sentido claro de redução e aligeiramento. Contudo, segundo as autoras, observa-se possibilidades de outra resultante, já que dentro do mesmo formato ou da mesma estrutura, mantendo as disciplinas da base comum e da parte diversificada, o currículo consegue sofrer arranjos diversos, como variações em metodologias de ensino ou nas relações entre as disciplinas, o que pode expressar maior centralidade na aprendizagem dos conteúdos ou em atividades voltadas aos interesses imediatos dos alunos.

Marin e Sampaio (2004) afirmam que a opinião de professores sobre as atuais prescrições legais e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi investigada na citada pesquisa da Brasil/UNESCO (2004), segundo a qual eles expressam sua aprovação. No entanto, ressaltam as autoras, ao enfrentarem na prática os desdobramentos e as consequências das decisões legais, rejeitam as medidas e acusam a

imposição legal, sobretudo as mesmas prescrições que dizem aprovar, haja vista o exemplo da progressão continuada e o regime de ciclos. Sobre os PCN, destacam elas, sua aprovação não significa execução ou aplicação, mas a possibilidade de utilizar a idéia de projetos ou de temas transversais para tratar questões sociais relevantes ou, muitas vezes, para organizar atividades leves e atraentes para os alunos.

Para as autoras, certamente há preocupações com a melhoria da qualidade de ensino e com a superação do caráter fragmentado do currículo, pois, ao buscar elementos para discutir as práticas curriculares no interior da escola, descortina-se um espaço que mostra a presença de conflitos e contradições, assim como de diferenças no trabalho de escolas, pois como um espaço que abriga crianças, jovens e adultos, a escola tem vida, não cabe em descrições ligeiras em que não se incluem situações de aprendizagem e crescimento, sentimentos de solidariedade e de pertença, assim como diversas iniciativas dos professores para atingir melhorias no processo de ensino e no aproveitamento dos alunos, além de buscas de atualização pedagógica e de reflexão coletiva sobre a prática.

Segundo elas, no que se refere à busca de articulação e organicidade no currículo, vale lembrar que não é de hoje que se apontam sugestões para contornar o problema das disciplinas isoladas e justapostas no currículo: nos anos de 1960, com a possibilidade de organizar experiências pedagógicas, houve muitas tentativas, como a das escolas renovadas, que propunham a integração curricular pelo método, o qual atingia o trabalho dos professores e as tarefas dos alunos; também as experiências dos ginásios experimentais e vocacionais em São Paulo apontaram formas de relacionar disciplinas; nesse período, eram usuais, por exemplo, os estudos do meio, que exigiam nítidas articulações entre componentes curriculares.

Marin e Sampaio (2004) afirmam que na Lei n. 5.692 de 1971 e nos pareceres normativos que se seguiram à sua promulgação, essa busca se expressa na indicação de integração horizontal e vertical dos conteúdos, assim como de integração entre formação geral, no núcleo comum, e formação especial, na parte diversificada, na qual a articulação dos conteúdos e a sua própria organização, em ordem crescente de complexidade e decrescente de amplitude, deveria ser combinada com seu trato didático de modo que garantisse níveis distintos de articulação em torno de atividades, as quais não deveriam ser sistematizadas, áreas de estudo, em que se daria início a alguma sistematização, e disciplinas, nas quais esse tratamento formalizado seria predominante. A articulação pretendida, segundo as autoras, se justificava por um modo de

compreender a aprendizagem, que exibia o aval científico da psicologia do desenvolvimento, no referencial da epistemologia genética de Piaget e, que, curiosamente, ainda durante o período de vigência dessas normas, difíceis de vingar porque foram impostas sem legitimidade, complexas demais e sem sintonia com a realidade escolar, permaneceu certa busca de integração do currículo, numa direção a práticas mais antigas e conhecidas na escola, relacionando disciplinas de várias formas, inclusive em torno de projetos, e aderindo às mais recentes chamadas por interdisciplinaridade.

A legislação atual, segundo elas, que se traduz principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), mantém indicações anteriores, como a estrutura curricular em torno de disciplinas organizadas em base comum nacional e parte diversificada; em seu detalhamento retoma-se a idéia mais antiga, de projetos, reitera-se o valor da interdisciplinaridade e acrescenta-se a indicação de transversalidade no currículo. Para Marin e Sampaio, propõe-se, com tal tratamento, que se integrem as disciplinas da atual base comum nacional a princípios ou temas de vida cidadã, que podem desenvolver-se na forma de projetos, compondo a parte diversificada do currículo, ou como temas transversais.

Para as autoras, observa-se que nas iniciativas dos professores em busca de organizar o ensino de modo mais articulado e conjunto está presente, ainda, a expectativa de que os alunos adquiram habilidades comuns ao trato dos diversos componentes e que na busca de relações entre os componentes do currículo, pretende-se, então, beneficiar e facilitar o trabalho de vários professores de um mesmo grupo de alunos, bem como atingir melhoria de rendimento.

Marin e Sampaio (2004) afirmam que, quando a maior ênfase da integração proposta se situa no ensino, ou seja, no seu método de organização, recaem algumas consequências sobre a aprendizagem dos alunos, que passam a utilizar, nas diferentes disciplinas, procedimentos comuns de acesso ao conhecimento, de utilização de conceitos, de organização das tarefas, como consulta prévia e organização inicial dos assuntos a discutir em aula com o professor, elaboração de planos pessoais de distribuição, realização e avaliação de tarefas em determinados períodos de tempo (como semanas ou quinzenas), que oferecem aos alunos margens diversificadas de movimentação e de atendimento às suas necessidades de aprendizagem. Também para articular o ensino em torno de temas ou projetos, segundo as autoras, a atividade dos

alunos tem de se configurar em novos parâmetros, que produzirão determinadas consequências no processo de aprendizado e no que será apropriado.

Segundo as autoras, por bom senso já se pode afirmar que qualquer que seja a direção, as mudanças exigem condições de trabalho quase sempre ausentes em nossas escolas e que também é evidente que, tanto no caso dos projetos como na implementação dos ciclos, há questões muito mais complexas que as qualidades das medidas e a boa vontade das escolas para realizá-las, uma vez que as promessas da atual reforma relativas à melhoria do quadro da escolarização dissolvem-se ou, pelo menos, tomam a feição concreta de um projeto de governo que desconhece ou não se importa com a realidade da nossa escola pública, que não destoa da vida de seus usuários e que é a instituição na qual se expressa a face mais dura da organização econômica e social em que se produz a vida de nossas crianças e jovens, pois a ordem social resultante da nova organização das relações capitalistas recai sobre os atendimentos públicos como a escola, de modo implacável, empobrecendo mais o seu já pobre trabalho, discriminando mais fortemente os seus sujeitos, afastando de seu interior todas as crianças e jovens que tenham alguma possibilidade mínima de juntar-se a grupos que pagam por sua educação nas escolas privadas.

Marin e Sampaio (2004) afirmam que o quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola, ou seja, com o abalo e o desmonte de um modo de atuar socialmente, desestabilizando seu funcionamento.

No entanto, segundo as autoras, o desfecho da crise não parece que se dê na direção do fim da escola, peça indispensável no conjunto das medidas de convencimento e conformidade social à ordem estabelecida e que, na luta em favor de transformações sociais, ainda que se acumulem denúncias e a busca por saídas, mesmo seus críticos mais ferozes reconhecem que a escola é necessária como parte de um processo de civilização, cujas conquistas precisam ser preservadas. Acima de tudo, segundo elas, a escola é reconhecida como espaço insubstituível de acolhimento das novas gerações, com possibilidades de se tornar mais igualitária e livre de preconceitos, e de permitir-lhes que conheçam sua cultura, possam analisar a sociedade, adquiram instrumentos para a crítica, a reflexão e até, quem sabe, para a criação de alternativas, diante das poderosas determinações que se impõem, inegavelmente.

Ao finalizar o artigo, Marin e Sampaio (2004) afirmam que os dados expostos indicam a gravidade da situação atual de crise e o delineamento de um novo modo de organizar a prática e o currículo, em que se vai destituindo o lugar do conhecimento e da reflexão e que é evidente o serviço à ordem vigente de estudos que reduzem os problemas a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho.

Um outro estudo analisado é o de Lüdke (2004), intitulado “*Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*”, no qual discute a questão da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão e no qual são trazidas contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docente, especialmente as que focalizam os temas da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente, com os quais a autora procurou relacionar com a situação do magistério em nosso país, hoje, levando em conta a introdução das TIC, a parceria e a autonomia do professorado.

Segundo Lüdke (2004), tal como aparece hoje, a "profissão" docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas, visto que não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje – reconhecimento também realizado pelos professores entrevistados em nosso estudo.

Afirma a autora que todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o "declínio da profissão docente" acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de "decadência do magistério", com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados, mas há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a "profissional" celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas. Mas, já naquela época, havia um contingente de normalistas que não sonhavam mais em se tornar professoras, embora estivessem num curso de preparação para o magistério.

Lüdke (2004) destaca um estudo de Schaffel (1999), que focaliza professoras formadas nas décadas de 30, 40, 50 e 60 do século XX e que traz revelações interessantes a respeito das "profissionais" do magistério, como a importância atribuída

por todas, sem exceção, ao exercício do magistério, para o qual se declaravam muito bem preparadas. Segundo a autora, a instituição responsável por esse pregar era o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entidade de grande prestígio na cidade, então capital do país, única via de preparação de professoras, cuja entrada era protegida por severa seleção, que talvez tenha sido um dos fatores que contribuíram para o sucesso do curso, além do fato de serem os Institutos de Educação a instituição exclusiva para a preparação do professor para o ensino fundamental, por meio do curso normal.

Segundo a autora, hoje a preparação para o magistério pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes, convivendo, assim, agora, os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio, sendo essa apenas uma das dificuldades que se levanta quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

Para ela, talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores quanto entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional, fato que é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba contribuindo para prejudicar ainda mais a imagem do professor – aspecto que já abordado no estudo de Marin e Sampaio (2004).

Lüdke (2004) cita um estudo de Dubar²³, no qual o autor trabalha diretamente com a questão da identidade e no qual afirma que a noção de trabalho é vista como em plena transformação e que passou de uma obrigação explícita, constritiva e prescrita, à qual se deve obediência, para um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva, segundo a qual o trabalho "real" vai aos poucos tomando o lugar do "trabalho prescrito", a partir dos anos de 1960, e o nível de exigência sobre os trabalhadores vai crescendo, assim como a competição entre eles e a concorrência entre as empresas, com a redução dos empregos e a racionalização dos recursos humanos.

E, nesse sentido, para Lüdke (2004), entra em cena o "modelo da competência", que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada — saber, saber fazer, saber ser —, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. A crise dos anos de 1980 levará, segundo ela, ao

²³ DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

desemprego dos anos de 1990, e cada vez menos vai se falar em "identidade de empresa", que implicava carreiras internas, longas e custosas operações de formação e gerência participativa, surgindo a nova noção de empregabilidade - que consiste no trabalhador se manter em estado de competência, de competitividade no mercado -, na qual cada assalariado assume a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências, ou seja, não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo.

Segundo a autora, todas essas transformações acabam por desmantelar setores inteiros da economia na França, nos últimos 30 anos e com isso se desmorona, para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes, de pai para filho, que se ancoravam numa estabilidade de regras, uma proteção do *métier*, que se perdeu quando o Estado abriu suas fronteiras e caíram as barreiras aduaneiras, entrando em crise as identidades "categóricas" de ofício, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Após isso, para Lüdke (2004), entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem "profissional", de coletivos de assalariados, não se caracterizando como "lutas de classe", convergindo para um tipo de organização mais próxima da societária, na qual começa a divisar-se uma identidade de situação, o grupo não assumindo, como no passado, uma "memória coletiva" e sofrendo, em geral, uma condição de desvalorização, havendo o cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social: na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação e, na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e "societário", que é um elemento crucial do que o autor chama de "crise das identidades profissionais".

Lüdke (2004) afirma que a identidade profissional dos professores vem sofrendo, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, bem analisadas por Dubar (2002), mas que, além dessas repercussões, que atingem a todos, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que

qualquer um deles pode exercê-la, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), o que também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres - o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões -, a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, a constatação de que a identidade "categorial" dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma "categoria" comparável à de outros grupos ocupacionais.

Em relação à “competência”, para a autora, existe um consenso entre os autores quanto à polissemia do termo, com duas vertentes principais, uma francesa e outra norte-americana, mas o problema surge quando procuramos identificar na realidade brasileira em que acepção o conceito vem sendo empregado ou, ainda, se é possível encontrar o termo aplicado de formas tão puras e distintas, como sugerem os autores: tipicamente francesa ou tipicamente norte-americana, nas quais a idéia de competência, tem sua origem na psicologia social norte-americana. Mas a taxonomia de Bloom, segundo ela, foi seguindo um caminho evolutivo próprio dentro do território francês, à medida que veio sendo adaptada, sucessivamente, pelas correntes psicopedagógica, lingüística, psicolingüística, didática e gerencial.

Segundo Lüdke (2004), dentre os autores que abordaram a idéia de competência em *Educação & Sociedade*, destaca-se o enfoque de Freitas²⁴, que chama a atenção para o afastamento dos professores de seu coletivo profissional, pelo fato de as competências seguirem uma lógica de responsabilização individualizante.

Para a autora, à medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões, uma vez que em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas.

Lüdke (2004) também analisa o estudo de Courtois et al.²⁵, no qual há uma abordagem das transformações que afetam os atores individuais e coletivos, utilizando outro binômio para a discussão do trabalho profissional nos dias atuais: qualificação e

²⁴ Lüdke (2004) se refere a: FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.095-1.124.

²⁵ Lüdke (2004) se refere a: COURTOIS, B., et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: Barbier, J.M.; Berton, F.; Boru, J.J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

profissionalidade. De forma muito semelhante às distinções entre qualificação e competência, os autores, segundo ela, introduzem o conceito de "profissionalidade" associado àquilo que até aqui viemos chamando simplesmente de competência e para os quais o termo "qualificação" está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações somente salariais, gestão da mão-de-obra pela antiguidade e sindicalismo forte e, por outro lado, o termo "profissionalidade" emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

Já um outro autor citado por Lüdke (2004), Bourdoncle²⁶, propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, no campo do estudo das profissões, pois para ele, *profissionalidade*, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação; já *profissionismo* ou *corporatismo* são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão, o que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, segundo a autora, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas, que são coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. Finalmente, o terceiro conceito explicado por Bourdoncle, segundo ela, de "profissionalismo", é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação, momento em que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

²⁶ Lüdke (2004) faz referência a: BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991

Já em relação especificamente aos professores, Lüdke (2004) aborda Nóvoa (1995), que afirma que os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, que antes era o modelo religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos, para os quais a estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional, mas não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais, por causa da imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente.

A autora afirma que se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno, uma vez que a socialização profissional continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática, segundo ela, dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação e que, sendo assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino, uma vez que há uma íntima relação entre ambos, pois a escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional.

Em relação ao saber docente, Lüdke (2004) cita do trabalho de Tardif *et al*²⁷ ao afirmarem que a relação entre o aspecto estratégico e a desvalorização do saber docente é, no mínimo, ambígua, pois ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social. Os autores apontam, segundo ela, cinco elementos explicativos de tal ambigüidade: primeiro, uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação; segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes; terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades; quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública e, finalmente, a desconfiança dos diversos grupos

²⁷ Lüdke (2004) se refere a: TARDIF, M. et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Segundo a autora, os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse "profissional" as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

Para Lüdke (2004) o recuo histórico confirma uma considerável precarização do trabalho dos professores e a sociologia das profissões mostra que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas, por isso que durante todo o artigo opta por colocar entre aspas o termo "profissão", quando associado à docência, uma vez que não há consenso com relação ao conceito de "profissão".

Os aspectos salariais, segundo ela, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores e que pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias que, para a autora, se tomarmos como exemplo a maioria dos cursos de educação a distância, não teremos dificuldades em perceber a predileção pela lógica gerencial na sua utilização, em que um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos, restando ao professor, na outra ponta, o papel da mediação, no máximo, embora há que se considerar que nem todas as iniciativas de educação a distância trabalham nesta perspectiva de ruptura do trabalho do professor.

A autora também ressalta que, embora estejam longe de ser apontadas como tendência, também podemos observar algumas experiências realmente centradas no profissional docente e não nos meios, experiências nas quais o papel de mediação dos professores é fundamental para o sucesso do curso a distância, propostas estas que merecem ser estudadas sob a perspectiva da sociologia das profissões, uma vez que podem apontar para o papel inalienável do professor em ambientes de ensino altamente informatizados.

Lüdke (2004) afirma que com todos os riscos de se trabalhar com um termo fronteiriço e polissêmico, acredita-se que as competências são um caminho que necessita ser discutido com base na idéia de profissionalidade. A autora acredita que a "missão" profissional dos professores vai além da cultura institucional e que o professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais.

Nesse sentido, a autora cita Gauthier & Mellouki²⁸, ao entenderem o professor como um intelectual, que é mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura e, a escola, ainda é a instituição privilegiada para a transmissão da cultura na sociedade atual. E, no espaço escolar, o professor é o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas. De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro, mas ele não recebe a cultura simplesmente, uma vez que como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, segundo a análise dos autores feita pela autora, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explicam os autores, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor e que, por fim, sustentam o aspecto crítico que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois levam os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos.

Segundo Lüdke (2004), a discussão sobre tais mandatos apresenta uma perspectiva promissora para a valorização do magistério, buscando alternativas à precarização do trabalho docente, mas, algumas condições, entre outras, seriam necessárias: a parceria e a pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade.

Para finalizar, a autora afirma que aos indivíduos, ou seja, aos professores, abre-se uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação, ao falar de sua pesquisa e de uma formação para esta. Em suma, ela advoga a idéia de que a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior e que o desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua

²⁸ A autora se refere a: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. *L'enseignant et son mandat: médiateur, héritier, interprète, critique*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 537-571.

identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização — contribuição necessária para a valorização do trabalho docente.

A seguir abordaremos o estudo de Marin e Giovanni (2006) intitulado “*A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores*”, cujo objetivo central é o de relatar algumas análises de pesquisa sobre as condições que alunos concluintes de cursos de formação de professores exibem para atuar nos anos iniciais da escolaridade e que foi realizado na perspectiva dos estudos culturais, permitindo traçar o perfil desse alunado - concluintes de um Curso Normal Superior, de instituição privada do interior paulista, em 2005 -, na dimensão específica do domínio da recepção e produção do texto escrito.

Com o aporte da Sociologia, as autoras procuram compreender criticamente esse modelo formativo atual, analisando-o a partir de dentro das instituições formadoras e de seus agentes. Os resultados obtidos por elas apontam a precariedade das condições no domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita, indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente nos primeiros anos do ensino fundamental, o que equivale a constatar, nessa parcela do alunado do ensino superior, a falência geral do sistema escolar.

As autoras citam inicialmente Chartier²⁹ que mostra como a evolução das demandas sociais para alfabetização vem determinando mudanças nos conteúdos de formação de novos professores alfabetizadores, nas práticas dos professores em exercício e nos próprios métodos de ensino da leitura e da escrita.

À questão – *Alfabetizar para quê?* – presente a cada momento histórico³⁰ correspondem, segundo as autoras, outras duas questões: *Que professor se pretende formar? Para formar que tipo de leitor e de produtor de textos?*

²⁹ Marin e Giovanni se referem a: CHARTIER, A. M. 1998. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ/CNPq/A. Associados, n. 8.

³⁰ Segundo Marin e Giovanni (2004), Charthier se refere às seguintes demandas/momentos históricos na França: a visão da leitura como “... um meio mais seguro e cômodo que a memória oral...” para “ler/recitar o catecismo” – do século XVII; a “... invenção do ler, escrever e contar das escolas cristãs interessadas na leitura religiosa, mas também na “cultura escrita de caráter utilitarista e profissional – do século XVIII; o avanço da aprendizagem da leitura e da escrita para a zona rural e pequenos vilarejos que, reunindo alunos de diferentes níveis de conhecimento, passava a exigir atividades silenciosas e individuais de escrita autônoma – do século XIX; a valorização do aprendizado da escrita pela concepção de alfabetização como “cultura geral primária” e como meio de iniciar os alunos nos diferentes campos de conhecimento – do início do século XX; o momento de expansão da “escola popular de massas” para universalização da escolaridade básica, com o aumento das exigências de autonomia e performance em

As reformas educacionais respondendo a essa alteração das demandas sociais por alfabetização influenciam propostas de mudanças na profissão de alfabetizador, no que se exige e se espera desse profissional, na formação que lhes é destinada e, portanto, no “leitor” e “produtor de textos” que tais professores conseguem ser, conseguem ou pretendem formar e nos métodos de ensino que utilizam para isso.

Para Marin e Giovanni (2006), no Brasil, como na França (guardadas as diferenças contextuais), tais mudanças são mais nítidas em nosso país a partir dos anos 1970, agravam-se nas décadas seguintes, especialmente na ambigüidade da legislação, nas deficiências das escolas das diferentes esferas da escolaridade, em seus currículos, na formação precarizada dos futuros professores e no despreparo dos formadores.

A proposta de formação dos professores alfabetizadores no âmbito do ensino superior, segundo as autoras, não só não consegue superar os problemas apontados, como sua implantação se faz marcada por traços da cultura do aligeiramento na estrutura curricular, da ambigüidade nas decisões e funcionamento, da racionalidade técnica nas práticas e atividades que a conformam, aspectos que acirram a precariedade dessa formação.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que algumas questões centrais na formação de professores continuam não resolvidas: a superação dos métodos de decifração e silabação; a ausência de suportes e recursos materiais ancorados na compreensão; o repertório de relação com a leitura e a escrita por parte dos professores, as marcas da cultura da oralidade na escola, em detrimento do registro escrito e da leitura por seus diferentes agentes.

A pesquisa que as autoras realizaram, parte do pressuposto de que

entender as práticas de relação com os atos de ler, escrever, interpretar e buscar conhecimento na escola em geral, e em especial nos cursos de formação de professores, permite entender os mecanismos de exclusão que perpassam a sociedade e os que a eles são agregados pelo funcionamento das escolas em que se formam e em que atuam os professores, alfabetizadores ou não. (p.)

Para as autoras, a língua, segundo Bourdieu³¹ é um instrumento de conhecimento, comunicação e poder, assim como a arte e a religião, que fazem parte dos sistemas simbólicos das culturas, sendo um sistema estruturado tratada como

leitura e escrita, gerando “aumento nas taxas de repetência, primeiro sinal do fracasso escolar” e da “crise da leitura” – a partir dos anos 1960 e 1970 até os dias atuais.

³¹ Marin e Giovanni se referem ao seguinte texto desse autor: BOURDIEU, P. 1998. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 7-16.

condição de inteligibilidade da palavra que se deve construir e como instrumentos de conhecimento e comunicação só podem exercer poder estruturante nas ações porque são estruturados nos agentes; como símbolos são instrumentos por excelência da integração social contribuindo para a reprodução da ordem social e que os sistemas simbólicos, enquanto tal, cumprem função política de imposição, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, são instrumentos de poder a quem os possui e constituem parte do capital transmitido e adquirido pelos agentes que a eles são expostos.

Para Marin e Giovanni (2006), investigações que focalizam as relações entre as condições de vida e cultura dos professores, os processos e trajetórias de escolarização e de formação e a cultura própria das instituições escolares podem trazer elementos que nos levem a compreender as situações pelas quais, a própria escolarização vem se afastando do projeto de vida da maioria dos professores. Ou seja, trata-se, segundo elas, de compreender e enfrentar o risco maior que percebem as autoras hoje, que é o de perpetuar-se um modelo perverso em relação ao processo de ‘precarização’ da formação e da profissão docente, que acaba por forjar uma identidade profissional calcada na ‘cultura do desempenho’, em vez de centrar na relação com o conhecimento.

Segundo as autoras, tais estudos – e nesse sentido incluímos nossa pesquisa nesse esforço - permitem ainda compreender a formação (inicial e continuada) como:

- resultado de processos de inclusão e exclusão no interior das instituições de formação e de atuação dos professores e;
- flagrar situações e processos de exclusão que os docentes sofrem em diversos âmbitos: em suas próprias histórias de vida pessoal e familiar, nos contextos sociais e culturais em que se inserem, nas experiências de escolarização que vivenciam, no interior das instituições responsáveis por suas condições de formação inicial, no ingresso na profissão, no exercício profissional e nas oportunidades de formação continuada.

Para Marin e Giovanni (2006), trata-se de reafirmar, como dizem os autores por elas mencionados, que a questão central na escola e o saber, que é o que a define e que deve, portanto, incluir o prazer de estudar, de aprender, de ensinar, de ler e de escrever, dessa forma, conhecer as escolas parece fundamental.

Nesse sentido, as autoras questionam: *O que é preciso, então, para ensinar a ler e a escrever? Em que consiste uma boa formação inicial de professores alfabetizadores para preencher esses requisitos de ordem cognitiva e social? Como vem ocorrendo o*

processo de formação de novos professores alfabetizadores? Como professores vêm sendo preparados para essa tarefa?

Segundo elas, questões como essas há muito tempo permanecem centrais em pesquisas educacionais voltadas para a compreensão do trabalho e da formação de professores, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolaridade.

Este texto de Marin e Giovanni (2006) apresenta alguns resultados de pesquisa levada a efeito nos anos de 2004 e 2005, com alunos concluintes de curso de formação em âmbito superior, estudo este voltado para o exame desse modelo de formação em vigência, hoje, no Brasil, para a formação de professores dos anos iniciais da escola básica, focalizando-o a partir de seu interior, por meio de parte de seus agentes – os alunos-mestres – investigando as condições que exibem para o exercício da docência.

A parte empírica da pesquisa, realizada pelas autoras, incidiu sobre o Curso Normal Superior, focalizando-o na perspectiva analítica de sua execução, abordando os alunos, interrogando a realidade.

O estudo relatado, por elas, foi orientado por questionamento sobre as consequências na e da formação de estudantes que iriam atuar como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental e no qual a expectativa era a de que parte dos problemas, apontados anteriormente pelos estudos sobre formação docente, estivessem superados na medida em que tal formação passasse a ser feita em curso superior, teoricamente dando-lhes melhores condições para o exercício profissional no ensino fundamental.

Neste estudo, Marin e Giovanni (2006) abordam dados relativos ao objetivo de explorar as redações feitas pelos alunos no que tange à expressão escrita e aos tipos de argumentos utilizados nas respostas às questões apresentadas. Segundo as autoras, as respostas dos alunos foram dadas individualmente em duas situações coletivas de aula, para as quais foram construídos dois instrumentos com algumas questões selecionadas em materiais de avaliações realizadas por diferentes órgãos em âmbito nacional: os testes utilizados para avaliação do Índice nacional de Alfabetismo Nacional – INAF – em 2001 e 2004, as provas utilizadas para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – em 2004 e para o Exame Nacional de Cursos – Provão/Pedagogia – de 2000 a 2003; além da prova utilizada para avaliação do Programa Especial para Formação de Professores de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, em

exercício na rede escolar municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas – ProEsf – da UNICAMP, em 2005.

Para as análises de resultados selecionados para o estudo, Marin e Giovanni (2006) tomaram como base as respostas a algumas das questões que compuseram os instrumentos elaborados, quais sejam aquelas em que havia trechos de redação, capazes de demonstrar: compreensão de leitura de notícias de jornal, estabelecer relações entre texto e imagens, justificar escolhas entre alternativas apresentadas, além de demonstrar conhecimentos sobre Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa focalizando a relação entre escola e leitura, e a compreensão da função social da escrita, atribuição de nota ou menção e sua justificativa (extraída do Provão de Pedagogia/ 2003).

Segundo as autoras, os 28 alunos participantes da pesquisa estavam regularmente matriculados, cursando último semestre de um Curso Normal Superior em uma instituição universitária do interior do estado de São Paulo e constituíam um grupo composto majoritariamente por mulheres (com exceção de 02 alunos), no qual mais de 60% dessas eram jovens; solteiras; egressas de escolas públicas de ensino fundamental e médio (freqüentadas no período diurno, há menos de 5 anos); sem experiência de magistério anterior ao curso; filhas de trabalhadores assalariados sem nível superior, residentes em casas alugadas, com bens materiais que incluíam: televisão a cores, vídeo-cassete, rádio, geladeira, máquina de lavar roupa e carro e nas quais o telejornal constituía a principal fonte de informação e, a novela, o programa preferido (com ausência de referências a jornais, revistas, livros, computadores, Internet, cinema, teatro, música).

As autoras afirmam que, apesar de utilizarem para exame das condições de desempenho em leitura e escrita, por alunos concluintes de curso de formação superior para o magistério – futuros professores alfabetizadores, questões extraídas de instrumentos de avaliação centralizada (como os do sistema nacional de avaliação de cursos de Ensino Superior e Médio), o seu propósito não está em focalizar competências e conhecimentos imediatos sobre a prática pedagógica, mas em identificar aspectos das condições pelas quais o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser levado a bom termo, uma vez que é uma realidade que não pode ser explicada pela ativação de determinadas características e práticas dos professores, sem que se faça referência aos contextos e condições escolares e sociais geradoras do desempenho em leitura e escrita.

Nessa perspectiva, segundo Marin e Giovanni, (2006) os resultados que encontraram são: problemas de expressão escrita, de compreensão de texto, de

utilização de argumentos, que representam não apenas a apropriação da decifração do código escrito, mas a apropriação de uma “ordem cultural”, na qual um professor não mobiliza apenas informações específicas e técnicas sobre letras, palavras e frases para ensinar a ler e a escrever, mas trabalha com os “lugares” das palavras, dos livros e com a cultura que os envolve.

Analizando-se os dados referentes aos problemas de expressão escrita presentes nas respostas dos alunos, em ambos os instrumentos, às questões selecionadas que exigiam redação, é possível pensar, segundo as autoras, por um lado, que parte dos erros cometidos pelas formandas decorram de distrações cometidas na escrita. Palavras como *explicão, modifição ou dependo* (em lugar de *explicação, modificação e dependendo*) podem ter sido escritas com descuido em relação à presença de todos os componentes da palavra. Se assim foi, afirmam Marin e Giovanni, verifica-se atitudes de pressa, desinteresse ou superficialidade nesse tipo de atividade, em detrimento da necessária atitude de leitor atento do próprio texto, que se há de esperar de professores (e de futuros professores).

Por outro lado, segundo elas, a incidência de palavras erradas, que não devem ser tributadas a tais atitudes, é bem elevada e representativa de palavras de uso comum como, por exemplo, *estam, trez, atravéz* ou *fazes* (em lugar de *estão, três, através, fases*). Assim como, afirmam, são igualmente freqüentes erros de acentuação, pontuação e concordância (verbal e nominal).

Marin e Giovanni (2006) afirmam que parte dos erros de acentuação até podem ser decorrentes, também, de descuido ou distração, mas o resultado obtido é muito alto se se relaciona-se às respostas curtas – até lacônicas em alguns casos – ou seja, a extensão dos textos é pequena para a quantidade de erros detectados. Nessa categoria de erro foram detectadas, segundo elas, tanto as ausências – muito mais freqüentes, quase a totalidade – quanto os excessos como, por exemplo, acentuar palavras com circunflexo ou usar crase onde essas marcas ortográficas não são permitidas pelas regras de acentuação da língua portuguesa. Da mesma forma, as autoras também observaram, em muitos trechos, a ausência ou localização inadequada de vírgulas, dois pontos e ponto e vírgula.

De modo geral, as autoras afirmam que a incidência de erros foi bem mais acentuada nas perguntas que demandavam respostas mais longas, no entanto, embora com menor incidência, os erros de concordância também preocupam porque aparecem

mais de uma vez: *eles foi, como foi as férias, existe outras, a professor* (em lugar de *eles foram, como foram as férias, existem outras, o professor*).

Tais problemas na expressão escrita dessas futuras professoras alfabetizadoras, para Marin e Giovanni (2006), suscitam algumas considerações: a primeira delas refere-se ao alerta de que não se aprende a escrever somente porque se lê a palavra escrita corretamente ou porque alguém lhe diz como se deve escrever, pois aprender a escrever é resultado de um processo e escrita tem “vida própria” e envolve muitos saberes.³²

Para as autoras, construir esse processo ou percurso na escola tem sido o principal desafio de alunos e professores, porque a essa construção se relacionam as âncoras do início do processo, os contextos social e cultural que marcam as relações entre o sujeito que escreve e a linguagem, a possibilidade de tomar distância em relação à própria escrita, de falar sobre, de verbalizar conhecimentos em relação à escrita para, finalmente, tomá-la como objeto de estudo.

Nesse sentido, as autoras consideram que não basta apenas identificar problemas no processo de escrita dessas futuras professoras, sem referi-los ao seu contexto de origem e ao contexto que os mantêm, pois a elas faltam os principais “andaimes” da construção dessa pluralidade de saberes que constitui a escrita e é pouco provável que possam erguê-los sozinhas e que os construam em seus futuros alunos.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que é muito presente a urgência de que a escola retome sua função básica de cuidar adequadamente de aspectos culturais de seus estudantes, para que não cheguem ao ensino superior nessas condições, após 14 anos de escolarização, mantendo ainda as condições de não provimento de tais aspectos, de seu ponto de partida social e familiar.

Nessa direção, apontam a necessidade de questionamento mais vigoroso sobre o lugar do conhecimento na escola. As autores citam Miranda³³, quando analisa aspectos dessa questão, comentando sobre a noção de *conhecimento empobrecido* “ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil” (p. 46) em suas relações com as políticas educacionais.

³² A esse respeito as autores abordam Pereira, L. A. 2005. CARVALHO, J. A. B. et al. (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. (Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita). Braga-Pt: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 55-67.

³³ MIRANDA, M. G. 1997. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 100, p. 37-48.

Para Marin e Giovanni (2006), é preciso ir além no questionamento, pois nem esse *conhecimento empobrecido* está sendo fornecido, uma vez que o saber imediato para a vida prática do dia-a-dia e útil para o exercício do magistério não está presente nas manifestações da expressão escrita desses formandos, que não demonstraram essa proficiência em seu desempenho nas respostas às questões analisadas, o que as leva a questionar: o que pensar então das turmas de alunos que estarão sob sua responsabilidade, nas próximas décadas de sua atuação como alfabetizadores?

Marin e Giovanni (2006) utilizaram parte das respostas a duas questões do primeiro instrumento que construíram, nas quais as alunas-mestres, alvos do estudo, deveriam analisar os argumentos presentes nas críticas constantes em anúncios de filmes em jornal, identificando o melhor e o pior filme, acrescido da escolha e justificativa de um filme para assistir.

A análise dos resultados permite apontar, segundo as autoras, discrepâncias no julgamento do grupo: todos os filmes foram incluídos na relação de melhor filme e desses foram escolhidos quatro como os piores filmes.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que quando são comparados os dados verificam-se escolhas que parecem conflituosas, pois, apesar de três filmes terem sido citados como os piores, foram selecionados para serem vistos.

Pela análise comparativa das escolhas feitas em relação às informações presentes nas críticas que acompanhavam o anúncio de cada filme, as autoras afirmam que se verifica que parte das opções podem ser atribuídas à incompreensão dessas informações de base sobre os filmes e sobre a própria pergunta, pois, de um lado, são escolhidos como melhores filmes os que continham comentários negativos explícitos, de outro lado, há que escolha pior filme justamente aquele apontado como um dos melhores pela crítica.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que os argumentos apresentados pelos estudantes também dão margem a interpretações diversas, pois quando são analisadas as respostas para as escolhas percebe-se que os alunos-mestres justificam, de modo similar, tanto os melhores, quanto os piores filmes, principalmente no que se refere ao esquema mental utilizado: as leituras que fazem dos textos no jornal captam apenas parcelas dos comentários e informações. Nos dois casos, segundo as autoras, os estudantes se fixam em algum elemento do texto de crítica, sem ficar com a visão do conjunto das informações fornecidas sobre os filmes, a despeito de tais comentários não excederem cinco linhas.

Em uma análise dessas opções dos alunos, as autoras se remetem às considerações de Bourdieu a propósito das “questões de gosto” envolvidas nas opções dos alunos, quando este afirma que a língua e o pensamento quando objetos de ensino e de aprendizado propiciam, posteriormente, a expressão dos próprios pensamentos, assim como é pelas palavras e pensamentos que se ordena, pela valorização, o universo das obras da cultura erudita, modelando o gosto. Esse programa formativo, segundo elas, sem dúvida, se inicia na vida familiar, sobretudo das elites, mas pode – e deve – constituir programa da cultura escolar.

Esta parte da análise, segundo Marin e Giovanni (2006), permite tratar aspectos das respostas dos estudantes que consideram relevantes, como o gosto deles em relação a filmes, mas por outro lado, os argumentos redigidos e as opções feitas por eles oferecem pistas interessantes e fundamentais à compreensão do universo cultural docente.

Analizando-se as respostas dadas pelos estudantes detecta-se, ainda, segundo Marin e Giovanni, a tendência à reprodução de parcelas do próprio texto apresentado na pergunta e, também aqui, os argumentos trazidos pelos alunos seguem o mesmo padrão de pensamento: percepção fragmentada, em detrimento da visão do conjunto das informações apresentadas.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que os dados expostos exigem análise mais aprofundada sobre a ação escolar e retomam um texto publicado originalmente em 1967, e depois reproduzido diversas vezes em outros veículos, de Bourdieu³⁴, no qual esse autor tece considerações sobre a atividade escolar e seus efeitos sobre o pensamento dos estudantes e indagou, inicialmente, sobre a possibilidade de a sociologia da transmissão institucionalizada da cultura, ou seja, a escolar, ser um dos significativos caminhos da sociologia do conhecimento e, na seqüência, analisou aspectos da função da escola nesse foco particular.

Logo de início, segundo as autoras, ele aponta que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de ‘categorias de pensamento’, que tornam possível a comunicação, dotando seus estudantes de um modo de perceber, pensar e agir numa função de integração. Sua hipótese de trabalho, para elas, é a de que “cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais”

³⁴ BOURDIEU, P. 2004. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, p. 203-229.

que não são particularizados, mas são uma disposição para utilização, em campos diferentes de pensamento e ação, a que dá o nome de *habitus* cultivado.

Para as autoras, parece de todo apropriado apontar que os professores formandos, pesquisados até o momento, não conseguiram, de fato, alterar boa parte do *habitus* primário na direção do uso da língua culta e que, além disso, o *habitus* cultivado pela escolarização foi na direção da fragmentação, da ausência de análise e, consequentemente, da incapacidade de perceber o próprio conflito e incoerência de seu pensamento presentes no conjunto das justificativas apresentadas – o que as leva a um último ponto a ser analisado: o agravamento dessa condição pela ausência de domínio dos conhecimentos sobre a escrita.

Segundo as autoras, percebe-se que não é uma circunstância simples que está em jogo nas questões a que foram submetidas às futuras professoras, mas que exigem diferentes condições delas, embora se refira a uma situação comum, do dia-a-dia das escolas, mas na qual os professores se vêem às voltas com as atividades das crianças para organizá-las, analisar suas produções, julgar seu desempenho, corrigir as distorções e propiciar a superação das dificuldades demonstradas pelas crianças.

A análise das autoras levou-as a identificar, nas respostas dos formandos:

- compreensão e manifestação adequadas
- utilização errônea do conceito de função social da escrita manifesta de vários modos
- interpretação sobre a possível (in)compreensão do aluno quanto à tarefa
- ausência de identificação de erros ortográficos no texto da criança
- incompreensão manifesta da relação entre pensamento e escrita
- interpretações para a produção escrita da criança ser a apresentada
- justificativas que reproduzem a expressão escrita da criança

Segundo as autoras, as manifestações dos formandos quanto à menção ou nota que eles atribuíram à criança. Nesta parte de suas respostas os formandos precisariam, para elas, a partir do que disseram anteriormente, atribuir menção ou nota à criança cuja produção fora analisada, exigindo, portanto, articulação desses elementos e escalas de notas ou menções para o julgamento, justificando-o.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que pode ser identificada, ainda, nos modos de expressão escrita das alunas, a presença de vários dos problemas levam a apontar dificuldades presentes na formação de professores constatando-se o despreparo das alunas-mestres para o exercício de sua função futura.

Segundo elas, a análise dos dados exige considerações sobre a ação educativa escolar vivenciada por esses formandos para se apontar alguns eixos de consequências na sua formação e dessa formação para a atuação futura desses jovens professores/as.

Nesse sentido, Marin e Giovanni (2006) afirmam que o capital cultural veiculado pela ação da escola, no caso dos formandos, não lhes permitiu superar totalmente o capital cultural familiar, ou seja, as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas no rendimento para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção, ou seja, não lhes permitiu adquirir o capital cultural objetivado por excelência que é a escrita correta.

Segundo as autoras, essa trajetória custou tempo, que é um dos elementos fundamentais à aquisição dessa modalidade de capital, mas que, entretanto, a realidade obtida com a pesquisa impõe que se considere que o capital cultural familiar, além de agir anteriormente à escolaridade, continuou agindo durante todo o período escolar, em contraposição com a escola, marcando de modo contínuo os alunos-mestres.

Marin e Giovanni (2006) afirmam que a relação dialética a que se refere Bourdieu³⁵, entre capital cultural objetivado e incorporado, parece ter sido prejudicada ou inexistente, pois a apropriação desse conjunto de normas que independe da vontade dos agentes (a escrita) resultou falha em diversos aspectos, como se pode constatar nos quadros apresentados e o domínio desse capital não é pleno, hoje. A trajetória escolar desses alunos-mestres não lhes propiciou, segundo as autoras, as condições fundamentais, inclusive, para a continuidade de sua formação após a certificação e que no interior de sua formação, a trajetória lhes atribui um lugar de desigualdade, mantém a condição de não formação, indica muitas possibilidades de subalternidade incompatível com o esperado para o exercício da função docente.

Para as autoras, a ausência de domínio dos vários aspectos relatados leva, também, a pensar em algumas consequências dessa formação, sobretudo em função do capital cultural institucionalizado que já devem possuir hoje, ou seja, o diploma. Assim é que se pode detectar, por exemplo, segundo elas, a sua condição de *despossuidos* em relação ao suporte e recursos intelectuais mais elaborados necessários à compreensão de material escrito por meio da leitura.

³⁵ As autoras se referem a: BOURDIEU, P. 2001. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 71-79.

Sobre as consequências dessa forma incompleta de formação para a atuação dos professores dos anos iniciais da educação básica, Marin e Giovanni (2006) afirmam que de um lado, o ingresso na carreira mediante a certificação obtida se dá por provas, por concursos em que os conhecimentos são auferidos, e que diante dessas condições demonstradas é possível ocorrer processo de exclusão dessa esfera de atuação diante do desempenho, a permanecerem tais indicadores e, que de outro lado, o processo de exclusão do alunado segue ocorrendo, não da escola, mas na escola, diante da ausência do domínio desses bens culturais e simbólicos representados pela língua escrita.

A partir dos dados expostos, as autoras apontam que a formação obtida até o final do ensino superior deixou esses formandos em condição ou estado deplorável no que tange aos processos de comunicação e acesso ao universo simbólico da cultura ocidental, sem alterar características de gosto, por não lhes desenvolver as condições de comparação entre *modos maiores e menores de expressão*.

Para finalizar, Marin e Giovanni (2006) afirmam que a vida integrada desses alunos resulta prejudicada, levando-os a ficar à margem de ocorrências sociais, destituindo-os de poder, pois os conhecimentos continuam privilégios da camada social que os possuem e pensam que os dados apresentados representam facetas da falência do sistema escolar.

Ao analisarmos esses estudos já realizados, percebemos que se confirma a relevância da pesquisa que dá origem a esta Tese sobre processos de aprendizagem e motivação docente, cujo relato apresentamos no Capítulo IV, a seguir.

CAPÍTULO III

A OBRA

CAPÍTULO III: A OBRA

3.1. O Contexto da Pesquisa: A Educação em Alagoas

Nossa pesquisa foi realizada com professores do município de Maceió, capital do Estado de Alagoas. Apresentamos a seguir um pouco da história da educação e do Estado como um todo, para compreendermos melhor o que é ser professor nesse contexto e, a partir disso, tentarmos compreender melhor seu processo de aprendizagem.

Este histórico foi elaborado com base em informações extraída de: Verçosa (2001), Moura (2003) e Lima (2003).

O município de Maceió é cercado por lagoas e muito próximo ao mar, sua faixa litorânea é um misto de abrigo para a classe média e alta, com seus condomínios luxuosos e sua orla lagunar e suas encostas são ocupadas pelos migrantes e desempregados, pois representa a possibilidade de uma moradia barata e de garantia de sustento, retirado principalmente da pesca e venda de sururu e pequenos peixes.

Maceió é a capital do estado brasileiro de Alagoas. Tem uma população de 922 458 habitantes (2006) e um território de, aproximadamente, 511 km². Forma com outros dez municípios a Região Metropolitana de Maceió, que possui mais de 1,14 milhões de habitantes (est. 2005). Sua altitude média é de sete metros acima do nível do mar, e tem uma temperatura média de 25°C. A cidade se situa entre o Oceano Atlântico, que presenteia a cidade com belas praias, e a Lagoa Mundaú que tem grande importância econômica para os povoados de pescadores que vivem em sua margem. É sede da Universidade Federal de Alagoas.

Alagoas está localizada na Região Nordeste do Brasil e faz limites ao norte e noroeste com o Estado de Pernambuco, ao sul com o Estado de Sergipe, ao sudoeste com o Estado da Bahia e ao leste com o Oceano Atlântico. Em relação à sua característica territorial, o Estado divide-se em três regiões naturais: (1) o Litoral arenoso com suas praias cobertas de coqueirais e numerosas lagoas costeiras; (2) a Zona da Mata, estreita faixa paralela à anterior, coberta pela Mata Atlântica no passado e hoje transformada em zona agrícola;(3) o Agreste, região caracterizada por altitudes maiores, que chegam a alcançar 600 metros no planalto da Borborema em sua porção norte. Seu clima é tropical, com temperatura média anual de 24° C, chuvas abundantes na faixa do litoral atlântico e mais escassas no interior, onde se caracteriza como semi-árido. Em

relação à sua hidrografia, quase todos os rios da bacia hidrográfica do Estado nascem no planalto da Borborema e correm para o rio São Francisco, ou diretamente para o oceano Atlântico. Entre os principais, além do São Francisco, se destacam o Mundaú e o Paraíba do Meio. Sua população: as pessoas na faixa etária de 0 a 14 anos representam 40,3 % do total da população; os habitantes na faixa etária de 15 a 59 anos respondem por 53,3 % do total e aqueles de 60 anos ou mais representam apenas 6,4 % da população. Um total de 58,3 % da população vive nas zonas urbanas, enquanto 41,7 % encontram-se na zona rural. A população de mulheres corresponde a 51,2 % do total de habitantes e os homens somam 48,8 %. O índice de mortalidade do Estado é de 6,2 por mil habitantes e a taxa de mortalidade infantil é de aproximadamente 66 óbitos antes de completar um ano de idade, para cada mil crianças nascidas vivas. Em relação à Educação, o índice de alfabetismo em Alagoas é de 54,7 %. Existem 3.672 escolas de ensino fundamental no Estado, onde estão matriculados 496.047 alunos; 130 escolas de nível médio, freqüentadas por 38.251 estudantes; e cinco escolas de nível superior, com 15.429 alunos.

Em 1991 havia aproximadamente 150 favelas na cidade, espalhadas nos grotões, na margem lagunar e na periferia, cujas condições de sobrevivência dos seus habitantes beiravam os limites da indigência, pois segundo dados do IBGE (1991), as condições de infra-estrutura, eram bastante precárias, com cerca de 91,5% da população residindo em domicílios sem esgoto e 53,25% sem abastecimento de água apropriado e a renda familiar mensal de 52% dos habitantes em Maceió não ultrapassava meio salário, fato que levava 21,1% das crianças entre 10 e 14 anos a atuar precocemente no mercado de trabalho informal para complementar essa renda.

O estado de Alagoas, segundo dados do Banco Mundial, possui uma concentração de renda maior do que o Zimbábue, Ruanda, Zaire e Somália, nos quais a fome é epidêmica. Essa concentração pode ser atribuída ao baixo nível de expectativa de vida, de renda, de educação, consequentemente da situação de pobreza absoluta que se encontra grande parcela da população alagoana.

Alagoas, onde a cana-de-açúcar era algo mais que um produto agrícola, devido a complexidade que exige o funcionamento de um engenho, acabava por formar um conglomerado agrário, manufatureiro, constituindo-se numa unidade que, ao mesmo tempo produz, comercializa, lançando assim as bases para a criação do mercado mundial, numa etapa ainda mercantilista da acumulação primitiva do capital. Desta

forma, nas suas cercanias, um modelo de organização social se gestava tendo como base o latifúndio e o trabalho escravo, sob o comando do senhor de engenho.

Esses aspectos constituem a base da formação da sociedade alagoana, na qual os descendentes dos núcleos familiares nascidos dessa cultura do engenho, que durante décadas assumiram o poder e dificultaram qualquer tentativa de mudança nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais que viessem a se contrapor ao projeto hegemônico das suas elites, recorrendo inclusive ao uso da violência para resolver suas contendas, expressando o caráter patrimonialista dessa relação, cujos interesses privados e locais prevalecem sobre as resoluções das questões de interesse público.

Como se configura a educação nesse contexto social, econômico e político? Façamos uma breve incursão na sua história.

No campo da educação, os registros da época colonial indicam que as iniciativas estavam vinculadas à Igreja Católica, por meio dos padres franciscanos estabelecidos nas vilas de Alagoas e Penedo, que ministravam aulas de Gramática, ensinamentos que se destinavam às famílias mais abastadas.

As manifestações da sociedade civil em busca do acesso à educação ficavam restritas à classe média na metrópole insatisfeita pela superexploração colonial, visto que a luta do movimento negro dos quilombos pela liberdade era a expressão mais importante das lutas sociais nesse contexto.

Em 1817, ocorreu o desmembramento de Alagoas da capitania de Pernambuco, transformando-se em Província, devido ao reconhecendo da Coroa ao seu grau de desenvolvimento que, nesse período, contava com 13 freguesias, 8 vilas e 180 engenhos, respaldado pela fidelidade política ao poder central.

Durante o período provincial não aconteceram mudanças significativas em relação à educação que continuou sob o monopólio dos conventos franciscanos, possibilitando apenas aos descendentes dos donos de engenho procurar os grandes centros regionais da época como Olinda, Recife e Salvador para dar continuidade aos estudos. A base da economia mantinha-se eminentemente rural e escravista.

As escolas que foram criadas na Província de Alagoas, possuíam instalações bastante precárias, assim como o ensino oferecido era precário, revelando as condições de atraso dos investimentos na educação popular na sua gênese, expressando a desmotivação e desinteresse do Estado, que continuava sob o domínio da Igreja católica, em garantir o funcionamento da escola pública.

Verçosa (2001), um dos poucos autores a pesquisar e escrever sobre a história da educação alagoana, constata que o acesso limitado das pessoas a instrução primária como também o monopólio durante décadas do ensino franciscano, não permitiu a formação de mão-de-obra qualificada, além do descaso do governo em relação à aplicabilidade do dispositivo constitucional de democratização da educação.

Segundo ele, a questão não se resume a aspectos metodológicos ou de formação, mas de uma ação intencional das oligarquias mediante uma realidade na qual a educação serve como lastro para legitimar um modelo econômico excludente e a dependência política existente, na qual o “apadrinhamento” transforma o ensino público em apenas um departamento administrativo e de politicagem e nem mesmo com a criação, em 1843, de um Conselho da Instrução Pública tem fim essa situação, acarretando com isso o descrédito da população em relação ao ensino público.

Em 1848, a população da província era de 207.249 habitantes, dos quais somente 22.566 estavam alfabetizados, sendo 59.775 o número de escravos e 147.474 de homens livres. Esse contingente de analfabetos vem se reproduzindo, sendo uma das causas que tem contribuído com o aprofundamento da exclusão social, chegando ao século XXI, conforme dados do IBGE (2000), com 32,8% de pessoas analfabetas acima de 15 anos, taxa que é mais elevada do que a do Nordeste, que é de 26,75% e mais do que o dobro da taxa nacional que é de 13,3% na mesma faixa etária.

Em 1889 instala-se a República. O quadro do ensino primário em Alagoas era o seguinte: apenas 251 escolas ofereciam a educação básica, com 9.872 alunos matriculados, dos quais 8.694 freqüentavam regularmente, não havia ainda o ensino primário particular e nem escola municipal, portanto, professor e escola continuavam a ser simples elementos de fortalecimento dos chefes locais.

Manter a população analfabeta constitui um traço da cultura política para a conservação do controle social e a estabilidade política e econômica das elites alagoanas e que se perpetua através do tempo, dificultando qualquer tentativa de democratização da educação numa perspectiva mais progressista, pois um indivíduo instruído não só utiliza seus conhecimentos em benefício próprio, como também transfere parte do que aprendeu para as pessoas com as quais convive.

Nos primórdios da república, conforme dados apresentados na Conferência Interestadual de Educação em 1921, apenas 6% da população alagoana tinha acesso à educação.

Só em 1928 é criado no bairro da Pajuçara o primeiro grupo escolar de Maceió e do Estado, que recebeu o nome do Dr. Manuel Balthazar Pereira Diegues Júnior, que juntamente com o Dr. Alfredo Araújo Rego, foram os elaboradores das diretrizes educacionais da época mantidas pelos seus sucessores no Departamento de InSTRUÇÃO PÚBLICA de Maceió durante a primeira República.

No entanto, a educação oferecida, além de ser de qualidade duvidosa, deixava de atender não só à população em idade escolar, mas, principalmente, os jovens e adultos acima de 15 anos o que, de certa forma, facilitava a cooptação pelo viés do clientelismo político, garantindo um sistema institucional representativo sob o predomínio das oligarquias.

No governo Vargas, houve o incremento no sistema primário de educação, pela necessidade de adequar a realidade educacional à política governamental de desenvolvimento econômico, de base nacionalista, que consistia no envio de recursos aos estados menos favorecidos, pelo governo federal, para serem investidos na educação. Em Alagoas, esses recursos foram direcionados para a construção de prédios próprios para a educação na capital e no interior, ampliando a oferta de vagas e, para a melhoria do ensino oferecido na rede primária, assim como foi criado um aparato jurídico-institucional, para subsidiar a organização dos serviços educacionais em consonância com a perspectiva de industrialização da economia.

Assim, a expansão da educação primária em Alagoas passou a visar reforçar a política econômica desenvolvimentista, por meio da integração das populações interioranas, investindo no ensino profissional e na formação de professores.

Nesse sentido, foi criado pelo decreto 1.428 de 1º. De dezembro de 1930, o Instituto Gabino Besouro na cidade de Penedo, cujo objetivo era oferecer gratuitamente o ensino profissional e primário a alunos de ambos os sexos – que consistia em aprendizagem do ofício, curso infantil, curso primário, curso geral, desenho e trabalhos manuais -, a fim de formar operários, contra-mestres e mestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício.

Na mesma data, o governo local publicou o decreto 1.429/30, que criava o Curso Rural anexo aos grupos escolares municipais, visando a formação de um quadro de professores qualificados, na tentativa se suprir a carência de profissionais nessa área, que era gratuito e tinha a duração de dois anos, podendo matricular-se alunos acima de

14 anos que possuíam o diploma do 4º. Ano, os que haviam feito o exame de admissão ou os professores extranumerários sem prejuízo do seu expediente.

No primeiro ano desse curso os alunos estudavam Português, Caligrafia ambidextra, Geografia Geral, Corografia de Alagoas, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Cívica, Aritmética, Logicidade, Geometria, Desenho, Canto, Ginástica e Trabalhos Manuais. No 2º. ano, faziam revisão do programa do 1º. ano, mais as matérias: Pedagogia, Didática Elementar e Prática de Organização Escolar. Só aquele que tivesse concluído o curso, poderia ser nomeado Professor Rural na comunidade em que vivia e lá permaneceria.

Nesse processo de expansão e interiorização, houve a criação do Aprendizado Agrícola em Satuba pelo decreto 1.547 de 15 de junho de 1931, na época município de Santa Luzia do Norte, destinado a ministrar a educação (física, moral, profissional e literária) para menores abandonados e delinqüentes masculinos maiores de 12 anos, frutos da crise social provocada pelo crescente processo de industrialização, agravando as condições sociais da maioria da população e exigindo respostas por parte do estado no sentido de atender a essa demanda. No entanto, a resposta do estado nesse período não possibilitou mudanças estruturais nas condições das populações carentes, mas apenas permitiu soluções momentâneas, visto que a política social dessa época reduzia-se a um conjunto de deliberações, que não se configuravam como políticas públicas de proteção social.

Ainda no período getulista, em 21 de setembro de 1931, por meio do Decreto 1.550, o governo estadual criou as escolas profissionalizantes, pois a população do estado na sua maioria era constituída de trabalhadores agrícolas, sendo necessário investir na educação profissional, uma vez que o ensino elementar satisfazia apenas aos latifundiários locais, deixando à margem qualquer investimento nas outras áreas, a exemplo das políticas de fixação do homem no campo.

Os incentivos federais atenderam na época, 120.000 indivíduos em idade escolar, enquanto 88.000 crianças permaneceram fora do sistema escolar, apesar dos investimentos na criação de grupos escolares nos municípios de Mata Grande, Água Branca, Porto Real de Colégio, Piaçabuçu, Traipu, Igreja Nova, Limoeiro de Anadia e Arapiraca. Em Maceió, destacou-se a criação da Biblioteca Pública Municipal em 13 de maio de 1938.

Os resultados da ampliação da educação conforme os princípios da ordem econômica nacionalista nos anos 1930 e 1940, em Alagoas não conseguiram se efetivar.

A grande maioria da população de jovens e adultos continuou analfabeta e sem acesso ao ensino profissionalizante.

No início dos anos 1950, após novo reingresso na vida democrática, o jornalista Arnon de Mello, filiado à União Democrática Nacional (UDN), venceu as eleições para governador, derrotando o então governador Silvestre Péricles, do Partido Social Democrático. Com o apoio da pequena e da média burguesia emergente e parte das oligarquias tradicionais adeptas das idéias populistas de Getúlio Vargas, este tenta implantar uma política econômica, visando a modernização da sociedade.

Arno de Mello alavancou uma série de investimentos visando estruturar o estado para ser economicamente forte e vivo, como a implantação da Petrobrás, a criação da Colônia Agrícola de Pindorama, incentivo à cultura do arroz, do fumo e da bacia leiteira, numa tentativa de diversificar a produção agrícola e estimular a industrialização em Alagoas, contando para isso com a ajuda do governo federal, que mesmo sendo de outro partido, não deixou de enviar os recursos necessários.

Em relação à educação, o governo de Arnon de Mello deu continuidade à interiorização do ensino primário, criando grupos escolares nas cidades e povoados do interior. Nesse período foi aprovado o Regulamento do Ensino Primário do estado por meio do Decreto 595 de 6 de Agosto de 1953, que visava organizar as redes municipais e estaduais numa tentativa de homogeneizar a política educacional para fortalecer a perspectiva modernizadora do seu governo.

Com essa medida, Arnon de Mello visava reconhecer que as desigualdades sociais são criadas pela diferença da situação econômica e, para superar o isolamento da população, acreditava que era preciso desenvolver uma política pedagógica visando a adaptação e integração da população em processo de escolarização às necessidades do meio, prolongando essa ação à comunidade onde a escola está inserida.

Para consolidar essa proposta, na década de 1950 foram criados o Colégio Estadual Humberto Mendes, em Palmeira dos Índios, o Colégio Ana Lins, em São Miguel dos Campos e o Colégio Estadual de Santana do Ipanema, além de várias escolas técnicas de comércio e cursos pedagógicos, expandindo o ensino médio e profissionalizante. Em Maceió foi construído o Centro Educacional, que abrigava várias escolas, atendendo a população desde a educação infantil até o segundo grau. Também nesse período, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) foi desvinculada da Secretaria Estadual de Saúde (SESAU), passando a constituir-se como pasta independente.

A tentativa modernizadora de Arnon de Mello se refletiu também na área das comunicações: em fevereiro de 1934 funda o matutino *Gazeta de Alagoas*, ainda hoje considerado o maior jornal em circulação no Estado, o primeiro empreendimento de uma série de outros, a exemplo da Rádio *Gazeta de Alagoas* e a TV *Gazeta de Alagoas*.

A proposta da política de modernização no governo de Arnon de Mello visava intervir na inércia econômico-social dos setores tradicionais da economia alagoana, no entanto, os investimentos na comunicação, educação e na economia local, que embora inovadores, não foram suficientes para produzir as mudanças estruturais na organização da sociedade e das mentalidades que permaneceram ainda bastante resistentes, com as diferenças políticas sendo resolvidas ainda por métodos violentos.

Substituindo Arnon de Mello assume o governo em 1955, Muniz Falcão, que se torna a expressão máxima do populismo e o primeiro na história a se confrontar com os setores oligárquicos tradicionais, realizando uma reforma administrativa voltada para a área social, para os transportes e para a agricultura. Em relação à educação, descentralizou o trabalho da Secretaria Estadual de Educação, criando as secções regionais de ensino, atuais coordenadorias e as inspetorias, visando uma melhor assistência às regiões.

Esse fato deixou os caciques udenistas Arnon de Mello e Juraci Magalhães (presidente nacional da UDN, que inconformados com sua popularidade, aliam-se aos grandes empresários locais, liderando um amplo movimento político exigindo o *impeachment* de Muniz Falcão, que apesar disso consegue se manter na Chefia do Executivo até o fim do mandato, derrotando a força política das oligarquias alagoanas.

A oligarquia dominante só retoma o poder político com a vitória de Luís Cavalcante em 1960, que garantiu os interesses do poder latifundiário na medida em que, contrário às reformas propostas pelo governo federal de Jango, impediu que estas chegassem ao estado, por meio do fechamento de suas fronteiras e, quando os militares assumiram o poder, no golpe de 1964, as oligarquias locais tornaram-se suas aliadas.

As diversas tentativas de implantação de reformas, que de alguma maneira possam ser portadoras de ideais democráticos, não conseguem ultrapassar as fronteiras ideológicas do “mandonismo” do poder político local, neutralizando as iniciativas da sociedade civil.

Essa cultura política diferencia Alagoas dos demais estados nordestinos em relação ao acatamento das idéias de caráter mais progressistas, pois enquanto nos estados vizinhos como Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, havia uma

efervescência de iniciativas internas dos movimentos de cultura e educação popular no início dos anos 1960 como: o movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco; o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos; de Pé no Chão Também se aprende a Ler, da Prefeitura de Natal; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), da Paraíba e Plano Nacional de Alfabetização, a partir do Sistema Paulo Freire, a pressão do poder oligárquico em Alagoas tende a reprimir as tentativas de reorganização interna da sociedade civil organizada.

Políticos ligados ao poder oligárquico, como Divaldo Suruagy, Guilherme Palmeira e Fernando Collor dentre outros, atuaram no período do regime militar em 1964, como governadores e prefeitos “biônicos”, com o respaldo das oligarquias locais, enquanto que lideranças do movimento estudantil e políticos de esquerda foram exilados ou mortos pelos militares, como Manoel Lisboa, Selma Bandeira, Jaime Miranda e outros, na tentativa de desarticular os partidos políticos e banir do cenário político as idéias revolucionárias do socialismo.

Durante esse período, dois prefeitos se destacaram pelo trabalho realizado na educação: Divaldo Suruagy, de 1966 a 1970, considerado o prefeito que mais construiu escolas no município e Dilton Falcão Simões, de 1975 a 1979, que impulsionou o ensino primário, ampliando o número de alunos matriculados na rede pública municipal, tendo como reflexo desse investimento, a construção do grupo Escolar José Haroldo da Costa no bairro do Tabuleiro dos Martins, com capacidade para atender quase mil alunos.

Mesmo com a ruptura política ocorrida em 1964, que, na educação, com a LDBEN 5692/71 buscou reorganizar o aparelho escolar, no sentido de garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da concepção dominante, o município de Maceió manteve a educação atrelada às determinações do governo federal e estadual nas administrações que se sucederam durante todo o período da ditadura militar, fortalecendo ainda mais o poder das oligarquias alagoanas.

Somente a partir de 1985, com o reingresso do país à vida democrática é que os governos estaduais e municipais, apoiados na Constituição de 1988, iniciam o processo de organização da educação com um cunho mais democrático.

Vale a pena fazer um parêntesis aqui e destacar um período da política alagoana: em Alagoas, enquanto o Partido Democrático Social (PDS) abrigava os setores conservadores, a oposição estava representada pelos partidos: PMDB, PT e PCB. No entanto, a filiação ao PMDB dos deputados federais Fernando Collor e Geraldo

Bulhões, oriundos do PDS e historicamente ligados às oligarquias locais, numa manobra de bastidores organizada por Renan Calheiros, gerou uma crise sem precedentes no partido desde a sua fundação e na oposição como um todo.

Assumindo o discurso da “mudança”, Fernando Collor e Moacir Andrade saíram candidatos ao governo do Estado pelo PMDB em 1986, contra o candidato da coligação PFL e PDS, Divaldo Suruagy e contra os dissidentes do PMDB, que formaram uma chapa de oposição, denominada de Frente Popular, tendo como candidato o atual governador de Alagoas Ronaldo Lessa, que não contou com o apoio da população nesse período.

A vitória de Collor foi garantida por essa forma pactuada de fazer política oriunda da formação social alagoana, que é utilizada pelas oligarquias quando algo ameaça seus interesses. Na realidade, a única proposta que se constituía como de oposição na época, era a candidatura de Ronaldo Lessa, pela Frente Popular, composta pelos partidos PSB, PT e PC do B, mas no embate político venceu o discurso da “mudança” dos candidatos do PMDB.

Nesse período, enquanto em outros estados brasileiros o PT assumia os governos municipais, a exemplo de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, em 1985, a prefeitura de Maceió estava sob o comando do PMDB, tendo à frente Djalma Falcão, que era o herdeiro do espólio de Muniz Falcão que, para a realidade alagoana, constituía-se num governo de oposição e tornou-se um diferencial importante, tendo em vista a tentativa de implantação de um processo de democratização da educação no município, que contava com o apoio dos movimentos dos educadores e da sociedade civil organizada.

Esse parêntesis é importante para a problematização do processo democrático da realidade educacional dos anos 1990 em Alagoas, principalmente porque nesse período as iniciativas do governo municipal, na educação, acenavam para a construção de uma cultura de cunho democrático, visando fortalecer a participação popular, no sentido de romper com o clientelismo e todas as artimanhas de uso político.

O quadro educacional do estado em 1985, de acordo com os dados divulgados pela então Associação dos Professores de Alagoas (APAL), apresenta os seguintes números: 28,36% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos fora da escola. Dos 127.317 alunos que se matricularam na 1^a. série em 1981, apenas 16.011 (12,6%) concluíram a 4^a. série, enquanto 87,4% foram reprovados. Em 1985, 30,42% dos alunos matriculados na 1^a. série eram repetentes; aqueles que conseguiam escapar do funil do

1º. Grau e tentaram o 2º. Grau, esbarraram com mais restrição, pois neste nível de ensino, em Alagoas, apenas 36,7% das escolas eram públicas, contra 63% da rede privada. O ensino profissionalizante oferecido era improvisado e desvinculado das aspirações dos jovens das camadas populares em relação à realidade do mercado de trabalho, o que inviabilizava as chances de concorrerem a uma profissão remunerada como, tampouco, de concorrer com igualdade a uma vaga no ensino de 3º. Grau.

Na rede municipal a situação não era diferente. Segundo dados do Censo Escolar de 1985, o município de Maceió atendia nesse período a 12.678 alunos (21%) e os índices de evasão da 1ª. a 8ª. série eram de 12,3%, na 1ª. série chegava a 25%. Em relação à reprovação, os índices eram de 41,5% da 3ª. a 8ª. e de 50% nas séries iniciais.

Contrapondo-se ao autoritarismo, a APAL lançou, com o apoio de professores, estudantes, funcionários e a comunidade, uma campanha em defesa da democratização da escola pública, reivindicando a democratização do Conselho Estadual de Educação, a criação dos Conselhos Escolares como órgãos deliberativos e eleições diretas para diretores de escolas e coordenadores regionais de ensino.

Os educadores alagoanos, nesse período, encontravam-se organizados por segmento e fortalecidos em suas entidades, dentre as quais: a Associação dos Orientadores Educacionais de Alagoas (AOEAL); a Associação dos Professores de Alagoas (APAL); a Associação dos Administradores Escolares de Alagoas (ADEFAL); a Associação dos Professores de Educação Física do estado de Alagoas (APEFEM); a Associação dos Supervisores de Educação em Alagoas (ASEM), que passaram a pressionar o então prefeito eleito Djalma Falcão, a pôr em prática o compromisso de democratizar a educação pública, assumido no período da campanha.

As entidades citadas lutavam pelo fortalecimento da sociedade civil e do controle social por meio da participação da população e recuperação da educação pública, na tentativa de garantir a todos o seu acesso, rompendo com a cultura política do empreguismo e da troca de favor, resgatando a função primordial da educação e, dessa forma, ampliar a participação da população nas lutas pela democratização da educação e da sociedade. Nesse sentido, pressionaram o prefeito Djalma Falcão, que decidiu indicar, após consulta de uma lista fornecida pelo movimento, o nome da professora Irailde Correa de Souza Oliveira, oriunda da AOEAL (Associação dos Orientadores Educacionais de Alagoas), para assumir o cargo de Superintendente da FEMAC.

A superintendente iniciou, com o apoio do prefeito, um processo de reorganização dos serviços educacionais, fundamentada na perspectiva do direito, que como uma de suas primeiras ações, reativou o Conselho Deliberativo da Fundação, composto pelos representantes indicados pelas respectivas instituições: Prof. Marcelo Lavenére da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Prof. Radjalma Jackson de Albuquerque Cavalcante, da Delegacia do Ministério da Educação e Cultura (MEC-AL), Prof. José Luitgard de Moura Figueiredo, do Alagoas Conselho Estadual de Educação, Prof.a Rosineide Lins e Prof.a Maria José Viana, indicadas pela FEMAC e o Prof. Dirceu Lima Loureiro, indicação do prefeito, conforme constou na ata do dia vinte e quatro do mês de março de 1986, data da posse dos novos conselheiros.

A maioria dos indicados possuía uma história vinculada às lutas da classe trabalhadora, e contrários à política clientelista em voga, o que gerou desconfiança por parte da classe política que, percebendo a possibilidade de perda de poder, tentou impedir o seu reconhecimento oficial, fato que só não aconteceu pela constante mobilização dos educadores.

Um dos primeiros atos desse Conselho foi solicitação de um diagnóstico da situação da Instituição, que apontou os seguintes pontos: rede física escolar em situação precária, sem as mínimas condições de funcionamento - algumas escolas tiveram que ser desativadas, pois ameaçavam desabar -, necessidade de cursos de atualização e aprimoramento para os professores, para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem, além do excesso de 3.000 alunos matriculados sem ter onde estudar.

Algumas medidas de cunho administrativo tiveram que ser tomadas de imediato, o que desagradou a classe política, pois atingiu os seus interesses de empreguismo, que alimentava a cultura clientelista dos donos do poder.

Paralelo a essas medidas, foi enviada à Câmara Municipal uma proposta de alteração do Estatuto do Magistério, visando a implantação de um Plano de Cargos e Salários, conseguindo assegurar no Plano de Carreira o piso de 3 salários mínimos para professores com formação de nível médio na classe inicial; 5 salários mínimos para os educadores com formação de nível superior; progressão horizontal por tempo de serviço; progressão vertical quando o professor comprovasse qualificação em mudança de nível e aos inativos ficou assegurado também a reclassificação.

Dentre as várias tentativas de organização do trabalho coletivo junto à classe dos trabalhadores da educação, o 1º. Seminário Municipal de Educação, ocorrido de 04 a 08 de agosto de 1986, tem destaque, pois mobilizou 700 professores da rede municipal,

com o objetivo de refletir sobre a educação, a fim de propor uma nova política educacional para o município.

No Relatório Síntese desse evento evidenciou-se que a estrutura física das escolas, os conteúdos curriculares, o livro didático e a situação dos professores precisavam ser revistos. Com relação à estrutura física das escolas, avaliou-se que as mesmas estavam em péssimas condições, necessitando de reformas urgentes. Quanto aos conteúdos curriculares, foi feita a reivindicação de que estes deveriam ser adequados à realidade dos alunos, na qual a escola se inseria e da necessidade de que se garantisse a sua continuidade nas séries seguintes, de forma que permitisse a seqüência do assunto estudado, assim como afirmou-se que a sistematização das informações sobre o aluno e a comunidade facilitaria a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Sobre o livro didático, foi dito ser este um dos recursos entre outros que deveriam ser utilizados pelo professor para melhorar a aprendizagem dos alunos, contudo, criticou-se os conteúdos programáticos dos livros didáticos, pelo distanciamento destes em relação às necessidades vivenciadas pelos alunos, sugerindo uma análise crítica dos mesmos.

Em relação à valorização profissional, o relatório do seminário ressaltou que deveria ocorrer por meio de salários dignos e do trabalho comprometido com a ética, assim como a busca constante pela melhoria do ensino, como parte da formação profissional, cursos que permitissem mudanças no posicionamento do professor tanto na relação professor-aluno, quanto nos procedimentos didáticos, na relação teoria-prática. Apontou-se também que o professor precisava estar consciente dos seus direitos e deveres e a criação de um horário de departamento, onde os professores teriam um tempo dentro da carga horária para estudos e planejamento.

Outros pontos de destaque foram: a implantação do sistema de áreas na 4^a. Série; a realização de concurso público; criação da Associação de Pais nas escolas; o incentivo financeiro para os professores regentes; estímulo a participação dos pais na escola, oferecendo cursos profissionalizantes e lazer para a comunidade.

Ocorreu nesse contexto, o movimento para a criação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL), que se configurou em uma importante conquista enquanto espaço político, pois fortaleceu as lutas em favor dos trabalhadores da educação, quer pela consolidação de uma política pública educacional de qualidade, quer pela contribuição com o processo de democratização da educação em Alagoas, sendo decorrente do movimento dos educadores iniciado no final de 1970,

durante o processo de transição democrática do país, liderados entre outros educadores por Élcio Verçosa, Alba Correia, Ivanilda Verçosa, Lenilton Alves, Jared Viana, Socorro Aguiar, Luiz Henrique Cavalcante, Lenilda Austrilino e Izabel Brandão, oriundos dos movimentos estudantis, que na eleição da APAL em 1980 confrontaram-se com o poder político local.

Em 1988 foi realizada a assembléia para a criação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Alagoas (SINTEAL), contando com a participação de todas as entidades de classe, que culminou no dia 29 de maio de 1991 com o VII Congresso Estadual dos Trabalhadores da Educação de Alagoas, quando foi eleito o professor Milton Canuto para presidente da entidade.

Todo esse movimento pela democratização da educação em Alagoas esbarra na eleição de Fernando Collor para governador, que exigiu que o Prefeito Djalma Falcão fizesse com que todos os órgãos demitissem 20% dos servidores, o que a Superintendente não acatou, visto já tinha tomado medidas severas em relação ao seu quadro pessoal, fato que, atrelado ao desgaste pessoal, geraram sérios constrangimentos, obrigando a mesma e todos de sua equipe a assinarem o pedido de demissão coletiva, antecipando-se à decisão governamental de uma iminente exoneração.

A proposta de universalizar a educação vinculada ao acesso e à permanência, proporcionalmente não avançou em relação à demanda, embora tenha havido diminuição da evasão, à exceção da 5^a. a 8^a. série e aumento na aprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, revelando que a política de ensino proposta na gestão de Ronaldo Lessa, se constituiu num diferencial importante, criando as condições necessárias para, a partir daí, avançar no processo de democratização da educação, principalmente pela perspectiva de restabelecer relações educativas democráticas, voltadas para a participação da comunidade escolar, através do engajamento dos pais, alunos, professores, funcionários, nos mecanismos de participação.

Por outro lado, as iniciativas do governo Lessa na Educação, ainda que inovadoras, perdem sua eficácia por conta dos problemas sociais acumulados, uma vez que o quadro de miséria criado ao longo dos anos não pode ser mudado com medidas parciais. Portanto, pensar em mudança, supõe antes de tudo, superar essa situação de dominação e exclusão social que é um dos aspectos recorrentes na história da educação alagoana.

A perspectiva de democratização no governo de Ronaldo Lessa no município de Maceió constituiu-se num diferencial importante para a criação das condições necessárias para iniciar um processo de mudança nas relações autoritárias, principalmente pela concepção de gestão democrática e pelos mecanismos criados para incentivar a participação da população como as Leis, Conferências, os Conselhos Escolares, a Eleição de Diretores e o Conselho Municipal, demonstrando que é possível desenvolver estratégias que se contraponham aos interesses dominantes.

Desta forma, o papel da educação no contexto atual, será de construir as bases culturais de um sistema de hegemonia alternativo, o que pressupõe apropriação crítica e social do conhecimento capaz de redefinir a relação entre educação, economia e democracia, no sentido de assegurar que as instituições da sociedade civil contribuam para a construção de uma nova ordem social, que o poder oligárquico tenta manter por meio da estabilidade política e econômica, usando a violência e o analfabetismo como meios para dificultar as iniciativas da sociedade civil, que tenta, aos poucos, romper com essa situação de dominação.

Finalmente, pensar a democratização da educação, nesse contexto, implica em reconhecer que a superação dessa situação não se resume apenas ao reconhecimento do direito ou na institucionalização de instrumentos de participação, mas na continuidade das lutas por uma educação democrática e libertadora, que integre o universo das lutas pela democracia, em que a construção de uma escola democrática se revela elemento essencial, ainda que insuficiente, desvelando os mecanismos sociais, culturais, políticos e econômicos das relações de poder, como base para o comprometimento com a ação emancipatória.

3.2. Dados Atuais sobre a Educação em Alagoas

A realidade educacional de Alagoas atualmente, com base em dados estatísticos contidos no caderno (SEE/2003), revela que de 160.169 alunos matriculados na 1^a série do Ensino Fundamental em 1989, apenas 49.192 alunos (30,7%) chegaram à 4^a série em 1992, 25.131 alunos (15,7%) chegaram à 8^a série em 1996; somente 17.869 (11%) concluíram o 3º ano do Ensino Médio em 1999. Percebe-se nesses dados uma taxa de distorção idade/série de 66% dos alunos da 4^a série do Ensino Fundamental no Estado do Alagoas, conforme o Censo Escolar de 2000.

Em relação ao perfil do Magistério da Educação Básica, de acordo com o Censo do Professor 97, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC, confirmamos a ainda insuficiente qualificação do professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Alagoas, constatando que dos 9.773 professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal do Estado 3.710, ou seja 37,98%, possuem apenas o 1º grau, ou sequer ainda o concluíram, acrescentemos a esses dados que 87,46% desses professores lecionam na zona rural. Os professores com 2º grau completo somam 5.725, representando 58,57% da totalidade e os professores com 3º grau completo são apenas 303, ou seja, 3,1% do total.

Ao se analisar os dados do Censo do Professor de 1997, por região, constatamos que o Nordeste apresenta um baixo percentual (5%) de professores com 3º grau, em exercício nas séries iniciais, longe de atingir o do Sudeste (36,8%). Em números absolutos, 9.435 professores necessitam adquirir a qualificação em nível de 3º grau em Alagoas, ou seja, um percentual de 96,5%.

Dados oficiais da última administração estadual revelam que mais de 250 escolas foram ampliadas, reformadas ou construídas, o que implicou num acréscimo de 100 mil novas vagas na rede estadual de ensino, ou seja, até 1998 (fim do Governo Suruagy/Mano), o Estado de Alagoas ofertava 217 mil vagas na rede estadual, já em 2002, 4º ano da administração de Ronaldo Lessa, foram 320 mil vagas ofertadas, ou seja, um acréscimo de 50% no número de vagas ofertadas.

O governo também afirma que neste período foi implantado o Plano de Cargos e Carreiras, beneficiando 11 mil professores, além do investimento em capacitação de pessoal, capacitando mais de 5 mil professores nos últimos 4 anos e que para suprir a carência de professores, o Governo promoveu concurso público em 2000, nomeando 3400 professores e outros 3200 servidores da área administrativa.

Foi neste governo também que pela primeira vez a comunidade pode escolher pelo voto os diretores e diretores adjuntos das escolas, sendo implantados os Conselhos escolares que garantem mais cidadania e participação dos membros da comunidade nas decisões do destino da escola, segundo o governo.

Ao lado da Bolsa-escola federal, que paga R\$ 15,00 por aluno, o Governo de Alagoas afirma ter o programa da bolsa-escola cidadã, que paga R\$ 75,00 por família e que foram 2500 famílias beneficiadas, existindo um projeto de ampliação dessas bolsas.

Também foi implantado, segundo o governo, o projeto saber que está alfabetizando mais de 30 mil jovens e adultos em todas as regiões de Alagoas, com isso,

o analfabetismo em Alagoas saiu do índice de 52% e caiu para 46%, o qual o governo reconhece como sendo um índice alto.

Outro dado do governo diz respeito à aprovação dos alunos no vestibular da UFAL, fato, que segundo o governo, tinha deixado de acontecer nas administrações anteriores devido ao sucateamento da educação pública estadual.

São apresentados a seguir alguns dados extraídos do IBGE (Brasil, 2003), sobre o número de alunos matriculados nas escolas.

Ensino	Alunos matriculados	Professores
Pré-escola	15.073	721
Fundamental	156.592	5.431
Médio	45.591	1.858
Superior	29.742	2.237

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Em relação ao número de matrículas, temos:

	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	184.682	182.479	171.352	177.538	176.749
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	481.531	492.334	503.210	503.713	509.055
Privada	54.363	44.845	44.027	44.506	43.976

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Já em relação ao número de professores atuando no Ensino Fundamental, os dados mostram que:

	2000	2001	2002	2003
Leciona em Creche	4	75	53	36
Leciona na Pré-Escola	65	242	97	82
Leciona em Classe de Alfab	5	70	36	25
Leciona de 1^a a 4^a Ens Fund	549	817	550	285
Leciona de 5^a a 8^a Ens Fund	1.789	28	35	20
Leciona no Ensino Médio	231	0	0	0
Leciona na Educ Especial	10	5	3	2
Lec de 1^a a 4^a EJA	0	86	115	114
Lec de 5^a a 8^a EJA	0	1	0	2

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Em relação ao número de estabelecimentos de ensino, os dados revelam:

	2000	2001	2002	2003
Estadual	378	378	350	355
Federal	0	0	0	0
Municipal	3.002	3.002	2.890	2.800
Privada	306	306	261	251

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Já dos dados mais atuais sobre o Analfabetismo no Estado (2000) indicam que:

	1991	2000
% 7 a 14 anos analfabetas	54,35	31,35
% 10 a 14 anos analfabetas	43,39	19,85
% 15 a 17 anos analfabetas	32,90	15,65
% acima de 15 anos analfabetas	45,32	31,91
% 18 a 24 anos analfabetas	33,63	20,99
% acima de 25 anos analfabetas	49,83	38,25

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Sobre os Anos de estudo, os dados de 2000 (Fonte: INEP/MEC) revelam que:

2000		
S/ instrução ou - de 1 ano	232.585	35,82%
1 ano	64.160	9,88%
2 anos	44.596	6,87%
3 anos	38.254	5,89%
4 anos	70.399	10,84%
5 anos	29.004	4,47%
6 anos	14.412	2,22%
7 anos	15.688	2,42%
8 anos	33.144	5,10%
9 anos	8.580	1,32%
10 anos	8.269	1,27%
11 anos	57.709	8,89%
12 anos	2.291	0,35%
13 anos	2.443	0,38%
14 anos	3.094	0,48%
15 anos	12.836	1,98%
16 anos	7.065	1,09%
17 anos ou mais	3.635	0,56%
Não determinados	1.201	0,18%
Total	649.365	100%

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alunos de 1^a a 4^a série					
465.158	460.315	675.161	420.856	406.763	397.974
Alunos de 5^a a 8^a série					
177.461	205.898	442.060	253.706	274.488	287.830
Alunos de Educação Especial					
948	794	232.753	229	380	351
Total de Alunos					
643.567	667.007	1.349.974	674.791	681.631	686.155

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Em relação ao IDH do Estado (Índice de Desenvolvimento Humano), os dados (Fonte: PNUD/Atlas de Desenvolvimento Humano) mostram que:

	1991	2000
Educação	0,535	0,703
Longevidade	0,552	0,646
Renda	0,556	0,598
Municipal	0,548	0,649

Fonte: IBGE (Brasil, 2003).

Os dados apresentados ajudam a entender melhor o contexto da pesquisa e qual a situação atual da Educação no Estado de Alagoas, que possui um dos piores IDH's do Brasil, assim como um índice altíssimo de analfabetismo, como se pode constatar nos dados apresentados. O Estado ainda terá que investir muito em Educação e nos profissionais dessa área, se quiser reverter esses índices³⁶.

3.3. A pesquisa

Ao construirmos o Roteiro de Entrevistas montamos três módulos para tentar compreender melhor os professores e sua profissão: *História de Vida; Cotidiano Pessoal e Vida Profissional* – que incluiu: Visão do próprio trabalho e desempenho, Percepção e conhecimento sobre os alunos e seus desempenhos, Visão da Profissão,

³⁶ Os dados aqui apresentados foram consultados nos sites: www.ama.al.org.br; www.citybrazil.com.br/al/geral.htm e no www.portalsocial.al.gov.br.

Motivação para Aprender e Concepção de Aprendizagem, além do Encerramento e de uma parte inicial para os dados pessoais.

A nossa opção por dividir a entrevista nesses três módulos tomou por base as reflexões de Tardif (2002) sobre a natureza dos saberes docentes:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p.11)

Iniciamos esse capítulo, portanto, apresentando um Quadro-síntese referente ao **perfil dos professores** entrevistados que compuseram esta pesquisa. Os nomes dos professores foram substituídos por números de 0 a 10, por questões éticas e para preservá-los.

QUADRO 1: Perfil dos Professores Entrevistados

Faixa etária	Tempo de magistério	Função que ocupam	Escola em que atuam*
31 – 39 anos 08	10 – 14 anos 10	Professores 05 Coord. Pedagógico 04 Vice-Diretor 01	Municipal 10 Estadual 03 Privada 01
40 – 50 anos 01			
51 anos 01			
Estado civil	Sexo	Número de filhos	Renda Familiar
Casados 06	Mulheres 09	02 Filhos 04	- Individual
Solteiros 02	Homens 01	01 Filho 03	R\$1.200,00 – 1.700,00
Divorciados 02		Nenhum 03	- do Casal R\$2.500,00 – 3.500,00
Formação Nível Médio	Ano de Conclusão	Formação Superior	Ano de Conclusão
Magistério 09	1980 – 1990 06	Pedagogia 07	1990 – 1999 05
Contabilidade 01	1991 – 1999 04	História 01	2000 – 2004 05
		Letras 01	
		Pedag. à Distância 01	
Formação Continuada (2000 – 2005)**		Série em que atuam	Pessoas na Família
Secretaria Municipal	10	2ª. Série 02	02 – 04 08
PROFA	02	4ª. Série 02	05 01
Outra Graduação	01	3º. ano Ens. Médio 01	06 01
Especializações	05	1ª. Fase do EJA 01	
Projetos, Congressos e Similares	08		
Apenas Cursos da Secretaria Municipal	02		

* **Obs:** Todos os professores entrevistados são professores municipais, desses 03 lecionam também em escolas estaduais e 01 em escola particular.

**** Obs:** Todos os professores afirmaram que participaram de todas as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Além dessa formação continuada, também participaram de outros cursos e Especializações, alguns cursaram mais que uma Especialização, por isso colocamos aqui as menções feitas pelos professores, que não corresponde ao número de professores entrevistados (10).

Em relação à **idade**, a maioria dos professores entrevistados se encontra entre 31 e 39 anos (08 professores) e 02 professores acima dessa faixa etária, 01 com 40 anos e 01 com 51 anos. São, portanto, como já havia apontado a pesquisa Brasil/UNESCO (2004) em relação ao perfil do professorado brasileiro hoje, profissionais ainda jovens.

Nasceram na segunda metade da década de 1970 e cresceram nas décadas de 1980 e 1990, o que significa, segundo Pérez Gómez (2001), que o contexto social em que viveram foi o da sociedade pós-moderna, marcada por três características básicas:

o império das leis do *livre mercado* como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; sua configuração política como *democracias formais*, como estados de direito constitucionalmente regulados; e por último, a avassaladora *onipresença dos meios de comunicação de massa* potenciados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas. (p.83-4)

Guardadas as devidas diferenças (Pérez Gómez se refere à sociedade européia e os professores alvos deste estudo, nasceram e cresceram em cidades do nordeste brasileiro) é possível, mesmo assim, considerar que as marcas desse tipo de sociedade também estiveram presentes na vida desses professores. Segundo o autor, esse tipo de sociedade legitima uma forma de “lei da selva”, na qual a competitividade mais exacerbada, na luta individual pela existência, supõe que cada um deva se situar no lugar que lhe corresponde, por suas capacidades e por seus esforços, mascarando todo um processo crescente de desigualdades sociais e econômicas, que lança as pessoas à margem da sociedade.

Quanto ao **sexo** dos professores, dos 10 entrevistados, 09 são mulheres e apenas 01 é homem. Por esse motivo preferimos adotar sempre o masculino em todas as colocações e análises, para padronizar o texto e para preservar a identidade desse professor entrevistado.

O fato da grande maioria dos entrevistados ser composta de mulheres aponta para a questão da feminização do magistério, já tão debatida pelas pesquisas

educacionais³⁷ e também confirmada pela pesquisa Brasil/UNESCO (2004) sobre o perfil do professor brasileiro.

Vale destacar, a esse respeito, as reflexões de Pérez Gómez (2001) sobre a condição social da mulher. Diz ele:

A transformação lenta, mas irreversível, da condição social da mulher e a redefinição de seu papel na família e na comunidade são, na minha opinião, alguns dos fenômenos mais alentadores e de repercussões ainda incalculáveis das transformações sofridas no presente século. A incorporação da mulher ao mundo do trabalho e sua irresistível, embora lenta, irrupção na vida pública da cultura, da economia e da política estão provocando modificações substanciais na vida cotidiana da família e do resto das instituições sociais. É evidente que a mulher está sofrendo, inclusive de modo mais angustiante que o homem, sua utilização como mercadoria, desgastada sua individualidade e sua identidade pelas exigências sem misericórdia da economia de livre mercado. É provável também que, junto com os desfavorecidos, seja a primeira vítima da exclusão quando a competitividade impõe “ajustes cavalares” ao estado de bem-estar que favorecia as políticas social-democratas. (...) (p.126)

Também questionamos os professores sobre sua **formação em nível médio**. Dos 10 professores, 09 fizeram Habilitação para o Magistério, alguns desses, além do Magistério fizeram também Química e Contabilidade no Ensino Médio e apenas um professor só fez Contabilidade. A maioria (09 dos 10 professores) concluiu esse Ensino Médio ao longo da década de 1980 e primeira metade dos anos 1990 (ou seja, durante a vigência da Lei Federal n. 5692/71, que reformou os antigos ensinos de 1º e 2º graus) e somente 01 professor tem a conclusão do Ensino Médio já na vigência da atual LDB – Lei n. 9394/96.

Todos os professores possuem **formação em nível superior**: 07 em Pedagogia (desses, apenas 01 se formou em instituição privada, todos os demais cursaram Universidade Federal); 01 professor cursou História; 01 cursou Letras e 01 cursou Pedagogia à Distância (todos também em Universidade Federal).

Dos 10 professores, 05 concluíram Ensino Superior entre 1991 e 1995 (ainda sob a égide da reforma do Ensino Superior do final da década de 1960 – Lei Federal 5540/68) e 05 entre 2000 e 2004 (já sob as novas regras de formação para o magistério, com a LDB – 9394/96).

³⁷ Ver a respeito, por exemplo: BRUSCHINI, Cristina. Vocaçao ou Profissão? In: SÃO PAULO (Estado) SEE/CENP. *Formação do professor: subsídios para debates*. São Paulo, SE/CENP. 1985. p. 05-10; CARVALHO, Marília P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999 e GATTI, Bernadete A., ESPÓSITO, Yara, SILVA, Rose N. Características de professores (as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: FUNDUNESP, 1998. p. 151-63.

Vale lembrar, que em seu Artigo 62, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 institui que “... a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, em cursos de licenciatura, de graduação plena e Curso Normal Superior, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida a formação em nível médio como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – regras que passam a valer a partir da promulgação da lei, com a instituição da “Década da Educação”, a partir de 1997.

Segundo autores como Melo e Luz (2005) e Tanuri (2000), tais determinações expressas com força de lei geraram comoção geral em relação ao cumprimento desse prazo, em relação ao local de formação e em relação à natureza da formação a ser ministrada. Para Tanuri (2000):

Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. (p. 85).

Outros estudos, a partir desse período “pós LDB/96” e “pós” promulgação das novas diretrizes curriculares para formação de profissionais para o magistério (que se seguiram à Lei 9394/96) marcaram a mesma preocupação com a chamada precarização da formação e do exercício do magistério, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil³⁸.

³⁸ Ver a respeito, por exemplo: ANDRÉ, M. 40 anos de estudos da Fundação Carlos Chagas na área de formação de educadores. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A. M. & FRANCO, M. L. B. (Orgs.) *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 201-223.

GIOVANNI, L.M. 2004. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. 2006. In: FREITAS, M.C. (Org.) *Desigualdade social e diversidade cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, p.301-332.

GIOVANNI, L. M. & ONOFRE, E. C. Perfil de professoras alfabetizadoras em formação: repercussões sobre a concepção da profissão, o projeto de formação e o desempenho profissional docente. In: *Conferência Internacional de Sociología de la Educación* (Anais). Bs Aires-Argentina: ISA, 2004.

GIOVANNI, L. M. e ONOFRE, E. C. Professoras alfabetizadoras em formação: histórias singulares de relação com o processo de formação e a concepção da profissão. *ANAIS XIII ENDIPE – Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: UFPE, abril/2006.

MARIN, Alda Junqueira e GIOVANNI, Luciana Maria. Precarização da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. *ANAIS do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores*. Águas de Lindóia – SP: UNESP, setembro/2005.

Em relação à **Formação Continuada**, todos os professores entrevistados afirmaram participar dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Além desses cursos, 02 professores participaram também do “*PROFA*”, oferecido pelo MEC; 01 está cursando outra graduação (Biblioteconomia) e Especialização em Educação Infantil; 01 cursou Especialização em Psicopedagogia; 01 Especialização em Jovens e Adultos; 01 cursou Especialização em Psicopedagogia e está cursando Especialização em Gestão de Recursos Humanos; 02 afirmaram que além da formação continuada da Secretaria participam também de congressos e similares e do Projeto Lagoa Viva e apenas 02 professores afirmaram só terem participado das ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Vale destacar aqui as afirmações de Rosa Maria Torres (1998) sobre a formação continuada. Torres (1998) alerta para o descaso com que vêm sendo tratadas as questões relativas à formação docente em geral e a formação profissional docente inicial, em particular, uma vez que o financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço, fato que está fortemente vinculado ao Banco Mundial e suas recomendações de política e financiamento nos países em desenvolvimento. Nas palavras da autora:

(...) A própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior. Se é certo que neste terreno abre-se espaço para a inovação, não é menos certo que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Porque, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral. (p.176)

MARIN, A.J. & GIOVANNI, L.M. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v.37, n.130, nov. 2006 (Caderno Especial, no prelo).

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

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização.: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I.P.A. & CUNHA, M.I. (Org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas-SP: Papirus, 1999, p. 81-100.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação. *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ-FE, Ano 1, n.2, 2000, p. 07-19.

MORAES, M. Célia M. & TORRIGLIA, Patrícia L. Educação *light*, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ-FE, Ano 1, n.2, 2000, p. 51-59.

No que se refere à **função que ocupam**, vale lembrar que, em função mesmo dos critérios adotados para seleção dos professores alvos da pesquisa³⁹, dos 10 professores, 05 estão atuando somente como professores; 01 atua como professor na rede estadual e como coordenador na rede municipal; 03 estão atuando apenas na Coordenação Pedagógica e 01 como Vice-Diretora.

Por um lado, esse dado, pode nos remeter a um aspecto preocupante dessa diversificação de atividades dos professores, conforme nos alertam as afirmações de Apple (1995). Para esse autor, essa “diversificação de habilidades” pode se tornar parte integrante do chamado processo de “intensificação do trabalho docente” que, segundo ele, traz embutida em si uma contradição e faz parte de uma “dinâmica de desqualificação intelectual”, na qual os/as trabalhadores/as mentais – como os professores, por exemplo, são “... separados de suas próprias especializações, passando a depender ainda mais intensamente das idéias e dos processos fornecidos por *experts*”.

Por outro lado, esses dados nos permitem questionar também, se o fato de ocupar outra função na escola (em especial funções de liderança pedagógica) pode alterar os processos de aprendizagem e a motivação para aprender de professoras desse momento da escolaridade básica? Isso poderia levar os professores a estabelecer relações entre a qualidade do trabalho desenvolvido no interior da escola e das salas de aula e o nível de motivação e aprendizagem desses professores? E, nesse caso, será que nossa hipótese se confirma? Isto é, será que os processos de formação inicial e continuada realmente não têm sido suficientes para motivar os professores para novas aprendizagens e para provocar mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas, afastando-os da sala de aula? A análise das respostas desses profissionais às entrevistas podem trazer os elementos necessários para responder a tais indagações.

Os professores entrevistados têm entre 10 e 14 anos de magistério, portanto, podem ser considerados professores experientes.

Para refletirmos sobre o que significa para a aprendizagem da profissão docente esse **tempo de magistério** que os professores entrevistados possuem, vale destacar aqui as observações de Tardif (2002): “... se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. (p.57)

Para o autor, essa dimensão temporal decorre das situações de trabalho, que exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas,

³⁹ O fato de estarem todos envolvidos no Projeto Gestar I, no qual, iriam trabalhar como formadores, vivenciando a experiência de envolvimento com a aprendizagem e motivação de adultos professores.

que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações, que exigem do trabalhador que ele desenvolva, progressivamente, alguns saberes, que são gerados e baseados no próprio processo de seu trabalho e que exige tempo, prática, experiência, hábito, etc. para ocorrer.

Em relação à sua **renda**, os professores entrevistados afirmam que ela varia entre R\$ 1.200,00 e R\$ 1.700,00, sem contar com a renda de seus conjugues, no caso de possuírem um. Com a renda de seus companheiros matrimoniais, suas rendas variam de R\$2.500,00 a R\$ 3.500,00. Isso, sem esquecer o fato de que, a maioria (08 professores) possui família composta de 02 a 04 membros. Apenas 02 professores declaram ter família composta por 05 e 06 pessoas respectivamente.

Esses dados confirmam que os professores entrevistados se enquadram no perfil dos professores brasileiros apresentado pela pesquisa Brasil/UNESCO (2004), segundo a qual, em âmbito nacional, 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos, 36,6% entre cinco e dez. Na região nordeste, especificamente, apenas 12,3% dos professores possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos, percentual que sobe consideravelmente nas outras regiões do país: 22,5% na região Norte, 26,8% na região Centro-Oeste, 27,8% na região sul e 42,1% na região Sudeste.

A esse respeito, vale lembrar aqui a relação existente entre feminização do magistério e sua desqualificação sócio-profissional. Autores como Apple (1995), por exemplo, se referem especificamente à forma que assume o atual trabalho remunerado feminino – no nosso caso específico, o magistério:

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Freqüentemente a remuneração cai e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar ser “controlada” externamente. A isso se acresce o fato de que “aqueles ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego”. (p.55-56)

Pérez Gómez (2001) é outro autor que pode nos auxiliar a entender melhor essa questão, ao analisar as consequências da chamada “lei de livre mercado” nas instituições escolares e a maneira como marcam a formação e a valorização pessoal e profissionalmente das pessoas das diferentes classes sociais:

o mercado reproduz e incrementa interessadamente as desigualdades de origem, de modo que os meninos e as meninas de classes favorecidas terão, incomparavelmente, melhores condições e recursos para seu desenvolvimento intelectual, em escolas de primeira categoria, condenando os estudantes de classes desfavorecidas à discriminação, à marginalização e inclusive à exclusão do sistema nos casos mais extremos, porque as diferenças econômicas e culturais se transformam, na saída do sistema educativo, em desigualdade no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de compreensão e intervenção, ou seja, em desigualdade de oportunidades para toda a vida. As desigualdades contextuais se converterão em desigualdades pessoais e profissionais definitivas. (p.138)

Especificamente relacionados à questão das desigualdades sociais, ganham relevância, neste momento, os dados relativos às **Histórias de Vida** e às **Biografias Escolares** dos professores entrevistados, a serem acrescidos ao perfil pessoal até aqui esboçado.

O Quadro 2, apresentado a seguir, foi composto com as respostas dos professores a questões específicas no momento das entrevistas:

Conte-me um pouco da sua história: onde e como você cresceu e como era sua vida e a vida de sua família.

Fale-me também um pouco do que você sabe sobre a história de seus pais e avós. De onde vieram e o que faziam para sobreviver? Como era a vida deles? Eles freqüentaram escola? Onde? Em que condições e até que série?

Conta pra mim um pouco da sua biografia escolar? Como foi sua vida na escola, desde que você começou a estudar?

QUADRO 2: Histórias de Vida e Biografia Escolar

COMO VIVERAM	ASPECTOS REMEMORADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E DE SUAS FAMÍLIAS
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - infância boa (08 professoras); - separação dos pais (02 professoras); - histórias difíceis, por serem provenientes de famílias muito humildes (10 professoras);
Biografia Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - sempre gostaram de estudar e nunca tiveram problema durante a escolarização (09); - reprovão na 4ª. série, por falta de oportunidade de continuar a estudar, assim como dificuldade para aprender a ler (01); - não gosta de estudar (começou a trabalhar muito cedo (01)); - cursou parte dos estudos em escola particular (02); - fez curso pré-vestibular (03); - a universidade é considerada a etapa mais fácil e que tiveram menos dificuldade na escolarização (10);
Mães	<ul style="list-style-type: none"> - 04 são formadas em nível médio, em curso profissionalizante; - 01 tem formação em nível superior (Ciências Sociais e Direito); - 05 possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto; - 02 mães são citadas como sendo referência para os filhos em relação ao incentivo para o estudo e pelo gosto de ler/aprender;
Pais	<ul style="list-style-type: none"> - 01 pai com formação em nível superior (História e Direito); - 02 pais são policiais civis, - 01 não tem pai; - 06 são funcionários públicos ou estatais; - 04 pais são citados como sendo referência para os estudos e pelo gosto pela leitura e pelo aprender;
Avôs e Avós	<ul style="list-style-type: none"> - 08 só cursaram até a 4ª. série do Ensino Fundamental; - 02 avôs possuem maior escolaridade (01 é marinheiro e o outro foi proprietário de cartório); - 02 avós são analfabetos ; - 01 bisavó foi professora;

O motivo que nos levou a incluir um bloco de informações sobre a história de vida dos professores, tanto pessoal, quanto escolar, está fundamentado, entre outros autores, no pensamento de Pérez Gómez (2001). Para esse autor:

Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento somente podem ser compreendidos se formos capazes de entender os significados que se geram em seus intercâmbios com a realidade social, ao longo de sua singular biografia. (p. 65)

Segundo Pérez Gómez, os significados são tanto as idéias quanto os valores, os sentimentos, as atitudes e os interesses dos sujeitos humanos, considerados individual ou coletivamente.

Assim, o exame dos dados contidos no Quadro 2 revela que, dos 10 professores, 06 sempre viveram na Capital do Estado, os demais vieram do interior, de onde são seus pais e seus avós.

Em sua maioria (08) os professores consideram ter tido uma “*infância boa*”, mesmo quando relatam castigos físicos em demasia, ou quando mencionam o fato de terem tido que trabalhar desde muito criança, como é o caso de 01 professor, mencionado no quadro como alguém que “*não gosta de estudar*”.

As 02 professoras restantes falaram sobre a separação dos pais como um aspecto muito negativo em termos de auto-estima e desestabilização emocional, bem como mencionaram como um fator também negativo “*muitas mudanças de residência, de um Estado para outro e, consequentemente, de escola*”.

Em relação às **mães**, 04 são caracterizadas com formação em nível médio profissionalizante (01 Magistério; 02 Contabilidade; 01 Auxiliar de Enfermagem) e apenas 01 com formação superior (Ciências Sociais e Direito). Os demais professores declararam que suas mães sequer chegaram a concluir o Ensino Fundamental (02), ou no máximo, o concluíram (04); 2 dos 10 professores mencionam suas mães como grandes referências em relação ao estudo, suas incentivadoras e 03 professores não souberam informar o nível escolar de suas mães.

Em relação aos **pais**, segundo o que informaram os professores, apenas 01 possui formação em Nível Superior (História e Direito); dos demais: 02 eram policiais civis, 06 foram funcionários públicos ou estatais (marinheiros, estivadores, vigilantes, funcionários de usina, chefes em fazendas, caminhoneiro, etc.); 01 professora mencionou não conhecer o pai; e 04 professores mencionam seus pais como grandes referências em relação aos estudos e muitas vezes pelo gosto pela leitura e por aprender.

Em relação aos **avós**, a grande maioria dos professores entrevistados (08) declarou que eles cursaram no máximo até a 4^a. série do Ensino Fundamental. Apenas 02 professores mencionam uma escolaridade maior dos avôs: 01 que era marinheiro e 01 que era dono de cartório. Já em relação às avós, ou elas eram analfabetas, ou possuíam no máximo a 4^a. série do Ensino Fundamental.

Um fato interessante foi mencionado por 01 professor: a bisavó era professora.

De um modo geral, os professores relataram histórias de vida difíceis, por serem provenientes de famílias humildes, embora seja possível perceber certa mobilidade social entre as gerações: a maioria dos pais já teve uma vida melhor em relação aos seus próprios pais, conseguindo inclusive que, senão todos, pelo menos alguns filhos cursassem nível superior, chegando assim, a ter uma vida mais “fácil” em relação à que eles próprios e seus pais e avós tiveram.

Vale lembrar aqui, que também na pesquisa Brasil/UNESCO (2004) foi detectada essa mobilidade social dos professores em relação às gerações anteriores.

Em relação à Biografia Escolar, dos 10 professores entrevistados, 09 afirmam que sempre gostaram de estudar e nunca tiveram dificuldades na escola; desses, 01 professor afirma ter sido reprovado na 4^a. série do Ensino Fundamental, mas porque “... *morava no sítio e na escola rural em que estudava só havia até essa série, então pediu à professora para cursar a série novamente, até que pudesse estudar na cidade e seguir com sua escolaridade normal*”. Também foi o único professor a relatar que demorou a aprender a ler.

Somente 01 professor afirmou que “... *nunca gostou de ir à escola*”, embora afirme que sempre tenha sido “*muito bem tratado na escola*”, pois seu pai era uma espécie de administrador de uma fazenda e ele e seus irmãos tinham um tratamento “diferenciado” por esse motivo dentro de uma comunidade muito carente. Esse mesmo professor também pediu à sua professora de 3^a. série do Ensino Fundamental para ser reprovado, pois achava que “*não tinha aprendido muita coisa e que precisaria cursar a 3^a. série novamente*”. Talvez essa relação do professor com a escola na sua infância tenha relação com o fato de “*ter que caminhar 3 km todos os dias para ir à escola*”, por um caminho considerado por ele “*perigoso*”, pois “...*estudava à tarde e quando voltava para casa já era noite e tinha medo do que poderia encontrar pelo caminho*”.

A esse respeito Lesne (1977) afirma que a literatura pedagógica já admite que a educação de um indivíduo seja um processo que se desenrola ao longo de sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence – a família, o meio social, etc. - não se encarregue dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social.

Um outro fator que pode ser considerado é o fato desse professor afirmar ter trabalhado desde muito criança, uma vez que residia na área rural e seu pai além de administrador de uma fazenda, também possuía uma pequena área, na qual cultivava alguns alimentos para subsistência da família e colocava os filhos desde muito

pequenos, por volta de 3 anos, para trabalhar nesses cultivos, segundo ele: “*para que os filhos não virassem maloqueiros*”, iniciando com trabalhos mais leves e à medida que iam crescendo, iam sendo inseridos nas tarefas mais braçais e pesadas do cultivo.

Apenas 02 professoras estudaram parte de sua escolaridade em escola particular. Todos os demais sempre estudaram em escola pública. E somente 03 professores tiveram que fazer curso pré-vestibular para ingressar na universidade.

De tudo o que foi mencionado pelos professores em relação às suas histórias de vida e de seus pais e avós, resta perceber em que essas histórias ou “marcas” deixadas pelo tipo de vida que tiveram, podem ter influenciado na forma como os professores entendem a aprendizagem e como se vêem nesse processo.

O que nos chama muito a atenção aqui é o fato de os pais terem tido uma escolaridade maior em relação a seus próprios pais e, como isso tornou a vida de cada um “mais fácil”. Isso pode tê-los levado a incentivar mais seus filhos, numa clara valorização da escolarização, como aparece mencionado pelos próprios professores, quando são mencionados 04 pais e 02 mães como sendo as principais referências e incentivos em relação aos estudos, ao aprender e ao gosto pela leitura – fato que pode ter moldado suas posturas em relação à aprendizagem e tê-los motivado para os estudos.

Tais maiores são também visíveis nos dados reunidos, em seguida, no Quadro 3, em relação ao **Cotidiano Pessoal** dos professores, que resultaram das respostas dos professores às seguintes questões das entrevistas:

No seu cotidiano, o que você faz? Como é o tempo no seu dia-a-dia?

Você tem lido alguma coisa? O que? Como você entrou em contato com esse material? Como você soube dele? O que você gosta de ler?

QUADRO 3: O Cotidiano Pessoal dos professores entrevistados.

ASPECTOS DO COTIDIANO	O QUE FAZEM
O que fazem	<ul style="list-style-type: none"> - trabalham dois períodos (10); - leva e pega os filhos na escola (04);
Como é seu tempo fora da escola	<ul style="list-style-type: none"> - serviços domésticos (07); - lê e estuda (09); - realiza atividades de lazer (09); - cuidado com os filhos (02);
O que lêem	<ul style="list-style-type: none"> - jornal (01); - Livros religiosos (01); - revistas (02); - livros sobre Educação (02); - literatura (03); - assuntos da escola (06); - auto-estima (05); - romance (01); - estudos (02);
Como entraram em contato com o material lido	<ul style="list-style-type: none"> - na escola (03); - colegas/familiares/casa (07); - universidade (01); - ONG (01); - assina/compra (05); - biblioteca (01);
O que gostam de ler	<ul style="list-style-type: none"> - revistas (04); - poesia (02); - educação (01); - curiosidades (01); - auto-estima (03); - religiosos (02); - jornal (01); - literatura/romance (05);

Os dados do Quadro 3 nos levam a acreditar que a realidade dos professores pode configurar o que autores como Apple (1995) e Pérez Gómez (2001) chamam de intensificação do trabalho docente.

Nas palavras de Pérez Gómez (2001):

Entre as múltiplas consequências prejudiciais da intensificação laboral do docente podemos ressaltar a carência de tempo e de tranqüilidade para se concentrar na tarefa de atenção aos estudantes dentro e fora da aula, refletir sobre o sentido de sua atividade e se formar nos aspectos científicos e culturais que compõem o substrato de seu pensamento e sensibilidade. (...) (p. 176)

Ou seja, não só as atividades dentro da escola e da sala de aula são intensas e estressantes, mas também o dia-a-dia dos professores fora da escola os impede de se concentrar em seu trabalho, dedicando-lhe atenção e tempo suficientes.

Embora 09 dos 10 professores mencionem as **atividades de lazer**, elas não parecem ser, pelos depoimentos, suficientes para aliviar o cansaço e *stress* acumulados. Nas atividades de lazer foram citados passatempos como: *ir à praia, ouvir música, ir ao cinema, visitar amigos e familiares, ir à barzinhos e ver televisão*. É importante salientar que essas atividades de lazer são realizadas aos fins de semana, uma vez que trabalham dois períodos todos os dias e ainda chegam em casa e vão organizar a casa, cuidar de filhos e rever coisas da escola. Nem incluímos no quadro a questão do tempo, pois ela fica bem explícita na rotina cotidiana dos professores, que só possuem um período livre por dia, no qual se desdobram para realizar diversas tarefas.

Essas práticas de lazer nos remetem às constatações presentes na pesquisa Brasil/ UNESCO (2004):

Pressionados pelos baixos salários, por uma formação precária – freqüentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se vêem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural que (...) caracteriza a sala de aula. Ao mesmo tempo, se defrontam com um processo gradativo de perda da identidade e da dignidade profissionais ...” (p.18-9)

Dos 09 professores que afirmam **estudar e ler**: um o faz por estar fazendo outro curso de graduação no período noturno, os demais o fazem pelas atividades diárias da escola (“*algum conteúdo que precisam rever*”, “*algum aspecto do planejamento diário*”, “*enfim, para fins de trabalho*”). Ainda assim, é um dado que merece destaque, pois mesmo com um cotidiano pesado e estafante, ainda encontram tempo e energia para se dedicarem ao estudo e à leitura.

Podemos perceber também pelos dados, que a maioria dos professores (07), quando chega em casa, uma pesada **rotina doméstica** os espera, ou seja, ainda necessita organizar a casa, fazer limpeza, preparar refeições, etc. e não possui nenhuma pessoa que possa auxiliar. Os 07 professores mencionados são mulheres, que se dividem entre a rotina de trabalho e a rotina de casa, por conta de seus baixos salários, que não as permitem pagar alguém para auxiliá-las.

Apesar dessa rotina pesada, pode-se constatar que os professores ainda arrumam “*tempo para ler*”. A maioria das **leituras** que os professores realizam está ou relacionada ao lazer: revistas (02); literatura (3) e romance (1) – ou ao trabalho/profissão: livros de educação (2); escola (06) e estudos (3). As leituras pessoais vêm em terceiro plano: religiosos (01), auto-estima (05). Esses dados parecem

indicar um comportamento coerente dos professores em relação à profissão docente e suas necessidades.

Os dados referentes às **fontes** nas quais os professores encontram/entram em contato com o material que lêem são muito semelhantes aos encontrados por Pepe (2002):

- Amigos e familiares se constituíam na fonte principal a que os professores recorriam: 07 menções (casa, amigos, familiares);
- Acervo da escola em que trabalham: 5 menções (escola, universidade, ONG);
- Assinatura/Compra: 05 menções;
- Bibliotecas: uma única menção.

Assim como no estudo mencionado (PEPE, 2002), alguns professores entrevistados não compram livros, o que pode estar relacionado com os baixos salários a que estão submetidos os professores em geral, constituindo-se num fator limitador de suas práticas de leitura, que só se tornam viáveis por empréstimos.

Um outro aspecto confirmado também aqui é a ausência quase que total da biblioteca enquanto espaço lembrado pelos professores como uma fonte a que recorrem para ter acesso a livros e leituras, com apenas 01 menção. Podemos cogitar duas possibilidades para explicar esse dado: 1) que os professores entrevistados não possuem um conceito claro sobre uma Biblioteca e das possibilidades que esta pode oferecer em termos de material de leitura; 2) que sua carga horária de trabalho é intensa – pois todos trabalham dois períodos – e não lhes sobra tempo para recorrer a uma Biblioteca, uma vez que a Biblioteca municipal se localiza no centro da cidade, o que demanda tempo para se deslocar até lá.

Essa segunda possibilidade nos remeteria novamente ao conceito de Apple (1995) e outros autores sobre a intensificação do trabalho docente, que acaba por lhes consumir todo o tempo, não lhes sobrando sequer disposição física e mental para se dedicarem à leitura e à procura de materiais/livros, para se aprimorarem ou mesmo só por lazer.

Apesar da maioria das leituras dos professores entrevistados se concentrar nas leituras para a profissão {11 menções – Livros de Educação (02), Escola (06) e Estudos (03)}, quando questionados sobre **o que gostam de ler**, há apenas 01 menção à Educação. Podemos inferir desse dado que, embora os professores percebam a necessidade desse tipo de leitura para o aprimoramento da profissão, não é uma leitura

que lhes dê prazer, que tenham gosto em realizar – o que os leva a supor que os professores possuem uma relação escolarizada com a leitura em relação à profissão, que é a leitura voltada para um determinado fim. A esse respeito, vale destacar aqui Batista (1998), que afirma:

... Ao contrário das práticas não escolares de leitura – particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços da vida privada, que acentuam a gratuidade, o “desinteresse” e a autonomia do leitor -, as práticas escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; a realização de exercícios e avaliações, o desenvolvimento de atitude atenta ao pormenor e à minúcia, a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução. (p.43)

No entanto, é importante que façamos, como diz Charlot (2000), uma “leitura positiva” das práticas dos professores. Essa “leitura positiva” refere-se à prática de “prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Para o autor, “pensar em termos de carências é pensar na pessoa como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto (...)” (p.30-1), ignorando o fato dele ser “um sujeito que interpreta o mundo, que resiste à dominação, que afirma positivamente seus desejos e interesses e que procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (p. 31).

Nesse sentido, o fundamental seria questionarmos:

- Que tipo de política cultural seria necessária para oferecer aos professores possibilidade de estabelecerem uma outra relação com a leitura e com a profissão?
- Como as condições de trabalho em que vivem e a formação que receberam/recebem pode influenciar e até determinar/ditar/moldar suas posturas em relação à profissão e a si próprios como aprendizes?

Da mesma forma que procedemos em relação aos dados do Quadro 2, também aqui, em relação aos dados do Quadro 3, tentamos analisar dessa rotina de vida mencionada pelos professores, assim como de seus hábitos de leitura, aspectos que poderiam influenciar sua forma de ver a aprendizagem e de se ver enquanto aprendizes adultos de uma profissão – a docência - assim como sua motivação para continuar aprendendo.

Aqui, novamente se confirmam suas Histórias de Vida e suas Biografias Escolares, isto é, os professores entrevistados aprenderam, com os pais, que é necessário

estudar, passaram pela escolaridade sem dificuldades e levaram, para a profissão, a postura de que “é necessário aprender e estudar sempre”, pois embora tenham uma rotina pessoal e profissional diária massacrante, ainda encontram tempo para ler, seja leitura de revistas – 04 vezes mencionada como um material que gostam de ler (talvez por ser uma leitura rápida, fácil, com textos curtos, uma vez que seu tempo é escasso); ou livros de literatura/romance – 05 vezes mencionados (que são leituras realizadas por prazer, mencionadas como sendo uma das atividades de lazer que realizam no seu cotidiano).

Finalmente, o último módulo de análise aborda a **Vida Profissional** dos professores entrevistados, dividido em quatro partes: a Visão dos professores acerca de seu próprio trabalho e desempenho; a Percepção e conhecimento que expressam sobre os alunos e seus desempenhos; a Visão que manifestam sobre a profissão; a Motivação dos professores para aprender e sua concepção de aprendizagem.

Os dados relativos à primeira parte – a **Visão dos professores acerca de seu próprio trabalho e desempenho** – estão organizados no Quadro 4, e foram extraídos das seguintes perguntas que fizemos aos professores:

Quais as principais dificuldades que você encontra no dia-a-dia no exercício da sua profissão? Descreva-as pra mim.

Como você se sente em relação às condições de trabalho de que dispõe no seu dia-a-dia como professora?

O que você gosta de fazer e acha que faz bem? Onde, quando e como você aprendeu isso? Você usa sempre esse procedimento/recurso que aprendeu? Em que circunstâncias ou condições você decide utilizar isso?

O que você não gosta de fazer, mas sabe e faz porque precisa ou é obrigada a fazer?

Tem alguma coisa no seu trabalho que você não gosta de fazer e, de fato, não faz ou evita fazer?

Você se lembra de algum trabalho/projeto/atividade que tenha dado certo, que os seus alunos tenham gostado/aprendido? (Descrever classe, alunos, materiais, experiência vivida, quando, como) Você continua fazendo? Por que você acha que deu certo?

QUADRO 4: Visão dos professores sobre seu próprio trabalho e desempenho

ASPECTOS DO TRABALHO E DESEMPENHO	VISÃO
Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - formas diferentes de dar conteúdo (01); - falta de material (07); - número de alunos por sala (03); - falta de formação para trabalhar com inclusão (01); - falta de compromisso dos professores (05); - indisciplina/falta de interesse dos alunos (02); - falta de assistência/acompanhamento dos pais (01); - estrutura física ruim/deficiente (02); - problemas na gestão escolar (01); - desvalorização do professor (01);
Como se sentem em relação às condições de trabalho de que dispõem	<ul style="list-style-type: none"> - apenas 02 mencionaram estar satisfeitos, embora reconheçam que o espaço físico de que dispõem é insuficiente; - a maioria (08) menciona que as condições são muito ruins, que estão insatisfeitos, angustiados e decepcionados.
Motivos dos sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> - falta de material pedagógico/equipamento; - falta de apoio pedagógico da direção para desenvolver seu trabalho; - falta de limpeza das salas de aula; - falta de verba pra escola; - espaço físico insuficiente para desenvolverem atividades; - grande número de alunos por sala;
O que gostam de fazer e fazem bem	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar com conteúdos (matemática/música) (03); - trabalhar com jogos/atividades recreativas/"coisas diferentes" (04); - trabalhar com pessoas (01); - contar histórias/trabalhar com textos e com leitura (02); - fazer relação entre escola-vida (01); - coordenar reuniões (02); - conversar com alunos/dar aula (02);
Onde, quando e como aprenderam a lecionar	<ul style="list-style-type: none"> - com professores no Ensino Fundamental e Médio (01); - no exercício da profissão/com colegas (08); - na formação (04); - nos livros (02); - em movimentos sociais (01);
O que não gostam de fazer, mas fazem porque precisam	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar com conteúdos (História, Geometria e Ciências) (04); - chamar atenção de alguém (02); - trabalhar só com quadro negro e giz (02); - dar aula nas séries iniciais (01); - fazer planejamento/trabalhar com aspectos burocráticos (02); - trabalhar de forma fragmentada (02);

O que não sabem fazer, não gostam e evitam fazer	<ul style="list-style-type: none"> - questões relacionadas ao próprio trabalho (planejamento, trabalhar com projeto, trabalhar só com quadro e giz e trabalhar com Geometria) (06); - Relação com os alunos (dar bronca, auto-avaliação, reprovar) (04); - Não tem (01);
Lembrança de algum trabalho/projeto/atividade que deu certo, que os alunos gostaram, aprenderam	<ul style="list-style-type: none"> - projeto sobre história de um bairro da cidade; - trabalho com pesquisa; - trabalho com formação de professores; - trabalho com oficinas; - projeto sobre lendas do folclore brasileiro, etc.
Continuam fazendo	<ul style="list-style-type: none"> - apenas 01 professor continuou a fazer;
Porque deixaram de fazer	<ul style="list-style-type: none"> - saiu de sala de aula (03); - perdeu colega de trabalho que trabalhava junto (01); - falta de material (02); - mudança de gestor, que implicou no fechamento da sala de leitura (01); - foi dar aula em outra série (01); - não soube explicitar o motivo (01);
Porque deu certo	<ul style="list-style-type: none"> - conseguiram envolver os alunos, partindo do interesse deles; - se envolveram também;

Os dados do Quadro 4 nos remetem às reflexões de Charlot (2000) a respeito da “penúria” de que padecem professores e escolas para realização de seu trabalho:

os docentes e a escola também sofrem faltas, sob a forma de penúria de recursos financeiros, materiais e humanos. Por isso é que os sindicatos de professores podem afirmar, com um novo deslocamento da noção de falta, que a penúria de meios impede a escola de compensar as deficiências das crianças: os docentes são vítimas, assim como as famílias populares e seus filhos; e toda a luta para melhorar suas condições de trabalho é também uma luta pela escola do povo. (p. 29)

Alguns questionamentos também nos surgem:

- O que tais dificuldades revelam sobre a relação dos/as professores/as com a profissão?
- O que se pode inferir sobre o que eles sabem / pensam / sentem sobre o próprio trabalho?

Em relação às **dificuldades** encontradas pelos professores entrevistados, a maior encontrada refere-se à falta de estrutura para trabalhar (com 12 menções ao todo, somando-se a falta de material (07 menções), mais o elevado número de alunos por sala de aula (03 menções) e mais a falta de estrutura física (02 menções), o que deixa a todos, insatisfeitos, angustiados e decepcionados, pois gostariam de desempenhar melhor sua função, mas não conseguem.

Sobre suas **preferências** no trabalho que realizam: O que você gosta de fazer e acha que faz bem? Onde, quando e como você aprendeu isso? Você usa sempre esse

procedimento/recurso que aprendeu? Em que circunstâncias ou condições você decide utilizar isso? Os dados obtidos parecem confirmar os dados da pesquisa de Tardif (2002), pois há apenas 04 menções à formação – inicial ou continuada -, como o lugar no qual aprenderam a trabalhar da forma mencionada anteriormente. Afirma o autor que

o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele comprehende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. (p.48)

Nesse sentido também, talvez possamos inferir, com base em Charlot (2000), que a apropriação do saber que experienciaram nos cursos de formação inicial ou continuada não foi acompanhada da instalação em uma forma específica de relação com o mundo e, portanto, essa relação com o saber não surtiu efeito quase nenhum na formação, constituindo-se numa forma de apropriação do saber frágil, não se convertendo em transformação da relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação, etc.).

Um outro aspecto que Charlot (2000) aborda e que podemos pensar em relação a esses dados do Quadro 4, refere-se aos conhecimentos que os professores adquirem com o exercício da profissão, ou seja em contato continuado com a **prática pedagógica**.

O autor afirma que a prática é também uma forma de saber e que se deve aprendê-la para dominá-la, o que não significa que seja um saber, a não ser que o aprender e o saber sejam confundidos, o que seria um erro. Ele afirma que

A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto. Se, por razões de legitimação social, se quiser chamar “saber” (saber prático...) essa forma do aprender, que assim seja. Mas isso equivale a atribuir um mesmo nome a relações com o mundo, processos e produtos que não são da mesma ordem. (...) (p.63)

Lesne (1977) é outro autor que pode nos auxiliar na compreensão desse dado. Ele afirma que o insucesso dos métodos escolares em cursos de formação de professores, “que quase irresistivelmente há tendência em se aplicar”, se explica por razões que dizem respeito à especificidade do adulto em formação: resistência em regressar à escola; sentimento de que os conhecimentos de tipo escolar ou universitário não servem para nada; impossibilidade de dissociar ou compartimentar os conhecimentos, já que a realidade profissional é interdisciplinar; impossibilidade de

dissociar teoria e comportamento prático em situação profissional; importância “a tal ponto que o meio a impede, a neutraliza ou, pelo contrário, a favorece”.

A maioria (07 professores) afirmou utilizar sempre a mesma forma ou “*jeito de trabalhar*”, apenas 03 disseram que “*nem sempre usam as mesma atividades*” (02 professores) ou “*mudam poucas vezes*” (01 professor).

Sobre o que não gostam de fazer, mas sabem e fazem porque precisam ou são obrigados a fazer, as respostas obtidas que, de certa forma representam as **resistências** desses/as profissionais às demandas de seu trabalho, nos levam a retomar Charlot (2000), quando ele afirma que toda relação com o saber, enquanto “relação de um sujeito com seu mundo” é “relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo”, o que comporta também uma dimensão de “identidade”: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. (p.72)

Em relação à pergunta sobre a lembrança de algum **trabalho/projeto/atividade que tenha dado certo**, que os alunos tenham gostado/aprendido e se continuavam fazendo ou utilizando o mesmo recurso pedagógico, assim como porquê achavam que eles haviam dado certo – todos os professores se lembraram de alguma coisa. Os trabalhos citados foram os mais diversos, como por exemplo:

- um Projeto sobre a história de um bairro da cidade, trabalhado em forma de pesquisa, visitas e que culminou em um livrinho;
- um trabalho de formação de professores com os PCN’s em Ação, trabalhado em forma de Oficinas;
- um Projeto sobre Lendas do Folclore Brasileiro, trabalhado em forma de pesquisa, produção textual e que culminou em uma peça teatral;
- um Projeto sobre Lixo e Cidadania, trabalhado com pesquisas e passeios;
- um Projeto sobre a Água, utilizando música e paródia;
- um Projeto sobre Animais, trabalhado em forma de pesquisas e contatos práticos; um trabalho de organização de uma sala de leitura, que estava inutilizada e que o professor se mobilizou e acabou envolvendo os alunos, que não só começaram a freqüentar essa sala durante os intervalos, como começaram a doar livros para escola, envolvendo em seguida toda a escola.

Apesar de tantos trabalhados lembrados e da alegria dessas lembranças, apenas 01 professor afirma que continuou a fazer o trabalho que deu certo. Os motivos alegados pelos professores para não terem continuado com os trabalhos foram os mais diversos: 03 por terem saído de sala de aula e ido para a Coordenação pedagógica da escola; 01 porque a colega que trabalhava junto dando as formações foi transferida de

escola, por “*perseguição política*”; 02 por não ter material; 01 não soube explicitar o motivo; 01 por ter mudado de série e 01 pela mudança do gestor da escola, que desmontou novamente a sala de leitura e a transformou em um “*depósito de coisas*”.

Talvez possamos inferir que um dos motivos que pode ter colaborado para os professores não realizarem mais as atividades que deram certo seja novamente a maior dificuldade mencionada por eles, isto é, a falta de estrutura, tanto física quanto pedagógica para realizarem seu trabalho.

Em relação ao porquê consideram que deram certo os trabalhos que desenvolveram, os professores entrevistados afirmam que foi porque conseguiram “*envolver os alunos, partindo de algo que eles tinham interesse e se envolverem também, ficando todos motivados e produzindo resultados muito bons*”.

A esse respeito, vale retomar aqui as reflexões de Bzuneck (2001) sobre as dificuldades da motivação. Para esse autor, a motivação para enfrentar situações difíceis no ensino e se sustentar, deriva do pareamento que a pessoa faz entre suas próprias capacidades percebidas e as condições reais dos desafios e que um fator de facilitação, porém crucial para o êxito na motivação de alunos, é o envolvimento da escola como um todo. Diz ele:

[...] exige-se que todos na escola – professores, a direção e a equipe de apoio pedagógico – atuem de forma uníssona na mesma direção. Num ambiente de cooperação e de outras interações positivas, o esforço e as iniciativas de cada professor, individualmente, terão mais eficácia em função do clima de apoio que cada um representa para seus pares. Ademais, as reações dos próprios alunos, sobretudo em termos de envolvimento com a aprendizagem, resultarão de suas percepções do tipo de cultura da sua escola e não apenas do que faz cada professor em classe. (p. 31)

Esse motivo apresentado pelos professores também nos remete a Charlot (2000), quando este afirma que a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com um conjunto de significados e como espaço de atividades, que se inscreve no tempo; com ele mesmo e com os outros. Segundo o autor:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem. (p.78)

Quando analisamos todos os dados que aparecem no Quadro 4 e nos propomos a analisar em que essa visão sobre a profissão e sobre o próprio desempenho expressa pelos professores pode estar relacionada a como se vêem enquanto aprendizes de sua profissão e a como percebem sua própria motivação para continuar a aprender – e nos centramos, principalmente, ao que os professores mencionam *gostar e fazer bem, onde e quando aprenderam a trabalhar assim e o que não sabem fazer, não gostam e evitam fazer em seu trabalho* – um aspecto nos salta aos olhos, até por já ter aparecido anteriormente, na Biografia Escolar, que é o fato da formação profissional não ser um momento expressivo e marcante no processo de aprendizagem da profissão, pelo contrário, é como se os professores tivessem feito um salto do Ensino Médio para o exercício da profissão!

Sobre isso os professores falam abertamente – e são extremamente generosos ao fazê-lo! Ou seja, os professores mencionam algumas deficiências que possuem, afirmam que lhes falta o domínio de conteúdo e outros conhecimentos e habilidades inerentes à profissão, confessam que não sabem como se relacionar com seus alunos, etc – aspectos que “deveriam” ter aprendido no momento inicial da formação profissional, na universidade, ou mesmo posteriormente, na formação continuada, mas como podemos perceber não ocorreu, pelo menos não de forma significativa, que ficasse registrado em suas memórias e tivesse sido incorporado às suas práticas profissionais.

Vale destacar aqui a esse respeito, o estudo de Marin (1996), no qual a autora, com base na articulação de três corpos de informação – pesquisas empíricas (em que esteve envolvida), uma revisão bibliográfica (de quase 50 anos) e dados empíricos (obtidos em cursos de formação de professores) – apresenta alguns dados que exemplificam questões relativas às dificuldades e problemas enfrentados por professores no Ensino Fundamental I e II, problemas detectados e que constituem, segundo ela, pontos a serem trabalhados para busca da melhoria da educação escolar básica, dos quais também aparecem no nosso estudo: o fato de que “professores das séries iniciais têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento e que, quando têm melhor domínio de tais conteúdos, seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas”.

Segundo a autora, essas dificuldades detectadas já na década de 1980 persistem até hoje em muitas das escolas da rede pública, acrescidas de muitas outras denunciadas por todos os estudiosos (pesquisadores e práticos) que têm participado de projetos de pesquisa e/ou intervenção, confirmado um quadro que aponta para a deterioração do

ensino público. Marin (1996) afirma que a temática das dificuldades enfrentadas por professores e dos problemas detectados nos cursos de formação básica não são recentes e que há informações bem recuadas no tempo sobre tais dificuldades.

A autora revela ter encontrado dados de 1956 que denunciam, por exemplo, que “as escolas normais oficiais careciam de ambiente e instalações apropriadas, tinham currículos inadequados, formavam professores que desconheciam a realidade educacional do ensino primário”. Afirma ainda a autora que “a situação geral dos cursos de formação de professores tem algo profundamente errado e que não é fruto da conjuntura dos últimos anos...”, marcados pela democratização das escolas de ensino fundamental e médio e pela abertura desenfreada de escolas de formação. Essa situação, segundo Marin, é fruto sim das questões não resolvidas, relativas à qualidade de ensino e à formação de professores e que “fazem parte de uma realidade que vem ocorrendo há muito tempo, em outros contextos e outras conjunturas”.

Em relação aos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, Marin (1996) identifica características muito semelhantes às dos cursos de licenciatura e que já vem sendo denunciadas há muitos anos:

Os currículos das escolas têm muitos problemas, pois não estão voltados para a formação de professores; os conteúdos específicos dentro desses cursos são bastante desvinculados da destinação profissional de seus egressos; não há sequer citações dos professores em relação aos problemas da alfabetização; a formação fica apenas a cargo das disciplinas pedagógicas; a preocupação está para além do curso de uma forma propedêutica, ou seja, com a prestação do exame vestibular, sem focalizar também a capacidade formativa do curso em si mesmo. Os professores têm as mesmas dificuldades apontadas por professores de outros graus de ensino, ou seja: seleção de conteúdos, adequação dos conteúdos ao tempo disponível, avaliação do rendimento escolar de seus alunos, metodologia de ensino variada e alternativa, falta de percepção de seu próprio trabalho. (p.160)

Apesar de todos esses aspectos, Marin (1996) afirma que “parte dos professores que saem desses cursos consegue realizar um bom trabalho”.

Para a autora, “estamos equivocados no paradigma básico em que está assentada a formação profissional”, ou seja, estamos trabalhando em todos os cursos de formação básica fundamentados em um paradigma linear, segundo o qual o aluno faz primeiro o curso, encaminha-se para o mercado de trabalho e em seguida passa por fases de educação continuada – o que nos leva a pensar que os alunos ingressam nos cursos desprovidos de saberes, ou seja, “fazemos *tabula rasa* da experiência e conhecimento social trazido pelos alunos”.

Segundo Marin (1996),

é o nosso grande equívoco! Um processo de formação profissional, qualquer que seja, tem sua história. Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização. Há uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministrados. (p. 162)

Para a autora, a consciência profissional, a identidade profissional docente começa a se formar desde a infância, nos bancos escolares, então, muito antes das crianças se tornarem nossas alunas nos cursos de formação para professores, embora, ressalte ela, essas concepções se formem na infância, de maneira acrítica, impregnando fortemente, inclusive com a vivência de todos os problemas do dia-a-dia das escolas. Assim, quando chegam aos cursos de formação básica os futuros professores/as já têm anos de “formação”, isto é, de imagens, de crenças, de valores, de gostos ou desgostos, de preferências ou preconceitos em relação às diferentes profissões, incluindo a de professor.

Segundo Marin (1996),

Precisamos adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar nossos cursos, buscando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso como subsídio para nosso trabalho. Desse modo, temos a chance de trabalhar tais informações ao longo do curso e fazer com que esses alunos saiam mais bem formados. (...) precisamos mudar, urgentemente, o paradigma de formação de professores para incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos em relação à formação de professores se concretizem. Precisamos atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção de homem menos segmentado (...). (p.163)

Talvez precisemos repensar os nossos cursos de formação com base no MTP 3 – ou modo de trabalho pedagógico – de que nos fala Lesne (1977), sobre o qual o autor afirma que, “assim como a divisão de trabalho é social antes de ser técnica, a transmissão da ciência é social antes de ser pedagógica”. Nesse sentido, o MTP 3 favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica que obriga a ligar o saber, ao mesmo tempo, às condições sociais da sua elaboração (prática teórica) e às condições

sociais da sua utilização (prática cotidiana das pessoas em formação), além disso, favorece o estabelecimento de uma relação entre a apropriação cognitiva do real e a ação sobre o real, a posse de instrumentos intelectuais e a sua ação nesta construção operante que é um saber-fazer.

Para o autor, o saber e o saber-fazer só adquirem todo o seu sentido se forem recolocados nas suas condições sociais de adequação e de exercício e se os agentes sociais dominarem, ao mesmo tempo, de forma teórica e prática, o conhecimento das determinações que agem sobre a sua situação real, a fim de que possam, precisamente, agir sobre elas, por uma readaptação contínua dos instrumentos teóricos aplicados ao real. Nesse modo de trabalho, segundo ele, as pessoas em relação no ato de formação são reunidas para operarem, em comum, a reconstrução pessoal dos seus modos de organização do real, no qual: o formador reconstrói, na ação pedagógica, as suas representações científicas e as suas representações do ato de formação e os formados reconstroem a sua apropriação do real com a ajuda do primeiro.

Sobre tais representações, a segunda parte dos dados, referente à **visão dos professores sobre a Profissão**, que aborda a **percepção e conhecimento que os professores expressam sobre os alunos e seus desempenhos**, é bastante sugestiva.

No Quadro 5, apresentado a seguir, estão reunidos e organizados esses dados específicos e as questões realizadas nas entrevistas para obtê-los foram as seguintes:

Como são seus alunos? Como você os vê? Descreva seus alunos para mim. (Obs.: solicitar, ao longo do depoimento dos professores, informações sobre: número de alunos na classe, quantas meninas, quantos meninos, facilidades e dificuldades de aprendizagem que apresentam, disciplina/indisciplina que apresentam em classe, matérias e atividades que mais gostam, como e quando demonstram interesse e motivação ou como a professora sabe que estão interessados e motivados, tipo de vida e contexto em que vivem, alunos em processo de inclusão).

Como você se sente em relação ao seu trabalho com esse tipo de aluno? Como faz para “dar conta” de todas essas características dos alunos? Onde, em que fonte e com quem busca ajuda para enfrentar os problemas que encontra?

QUADRO 5: Percepção e conhecimento sobre os alunos e seus desempenhos

ASPECTOS SOBRE OS ALUNOS	PERCEPÇÃO E CONHECIMENTO
Perfil dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - 28 a 50 por sala; - maioria de meninas na classe; - maioria vive com avós e tias; - apenas 01 professor mencionou que os pais valorizam a escola e o trabalho dos professores, pois também estudam na escola;
Têm mais facilidade	<ul style="list-style-type: none"> - matemática (04); - português (06);
Têm mais dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> - leitura/interpretação e produção de texto (04); - matemática (04); - discutir questões sociais (01); - se propor fazer atividade individual (01);
Como se sentem em relação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - relação boa/feliz (03); - angustiado/impotente/limitado/com muita dificuldade (05); - mais tolerante/compreensivo (03); - não se sente diferente deles (01);
Fontes a que recorrem para resolver problemas que encontram com alunos	<ul style="list-style-type: none"> - com colegas/nos livros (sozinho)/na sala de aula com os alunos (11); - nas formações continuadas(01) ou com a equipe técnica/Secretaria da Educação (03);

Sobre esse bloco de questões feitas aos professores em relação à sua percepção e o **conhecimento sobre seus alunos** e o desempenho deles, os professores entrevistados afirmam ter, em média, de 28 a 50 alunos por sala, com mais meninas do que meninos, (apenas 01 professora menciona ter mais meninos na sala do que meninas).

O número de alunos por classe já foi mencionado anteriormente como sendo uma das principais dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, além de outros fatores já citados também, como a falta de acompanhamento dos pais, e o fato das escolas nas quais esses professores lecionam estarem situadas em comunidades de periferia. Apenas 01 professor afirma que os pais valorizam a escola e o trabalho dos professores, informando que “...eles também estudam na mesma escola no período noturno, no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

A maioria relata que seus alunos “vivem com avós e tias” e que “... há muitos conflitos entre os pais”, “... há problemas de alcoolismo, rejeição e violência no ambiente doméstico”, “há falta de condições financeiras para criar os filhos...”. Apenas 02 professores afirmaram que “...os pais dos alunos vivem juntos e não há muito conflito em casa..., as crianças têm alguém que cuide delas..., não ficam pela rua”.

Em relação aos **conteúdos e atividades nos quais os alunos têm mais facilidade e dificuldade**, é interessante observar os dados e contrapô-los com alguns depoimentos dos professores entrevistados, pois o que alguns professores afirmam ser facilidades e dificuldades de seus alunos estão intrinsecamente ligados com os conteúdos e/ou disciplinas que eles próprios, professores, possuem mais afinidade/gosto/domínio melhor. Vejamos os exemplos a seguir:

Professor 1: “*Eu tenho uma dificuldade com eles na questão da leitura com fluência e todos eles são alfabetizados (...) eles não têm fluência e não conseguem apreender a informação que o texto traz*”.

Esse mesmo professor ao ser questionado anteriormente sobre sua biografia escolar, afirma: “*Sempre gostei de Matemática (...) até pensei, quando ia terminar Pedagogia, em fazer faculdade de Matemática*” e quando questionado sobre o que gosta de fazer e faz bem, respondeu: “*Eu acho que eu trabalho com Matemática, eu acho que consigo fazer com que meu aluno goste da matéria*”.

Professor 5: “*Matemática, as unidades de Matemática eles têm mais dificuldade e gostam menos*”.

Esse mesmo professor ao ser questionado anteriormente sobre o que não sabe fazer e tem que fazer mesmo assim respondeu: “*Na parte de Matemática é Geometria, a gente também não sabe nada de Geometria e tem que dar aula de Geometria. Então ela que acompanha a gente (a Coordenadora), porque a gente não tem domínio e é obrigada a ensinar os alunos, que são obrigados a aprender*”.

Todos os professores afirmam “*dar conta*” dessas características de seus alunos “*sozinhos*”, “*conversando com os alunos*”, “*testando novas formas de trabalhar*”, “*chamando os pais para conversar*” e “*tentando ampliar a visão de mundo de seus alunos*”. Portanto, em suas respostas, os professores se referem a ações que realizam na sala de aula, sozinhos, com os alunos.

Já as **fontes**, lugares ou pessoas com quem procuram ajuda, as respostas dos professores variam um pouco mais. Esse fato nos remete a Pérez Gómez (2001), quando este afirma que:

Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade, como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador. (p.180)

Em relação aos **conteúdos e atividades que mais interessam aos alunos**, em relação aos quais os alunos parecem motivados para aprender, a grande maioria dos

professores (09) afirma que: “... os alunos se interessam mais por assuntos que estejam relacionados com a sua realidade de crianças e adolescentes”.

Vale retomar aqui, a esse respeito, Pérez Gómez (2001), que confirma a percepção dos professores sobre seus alunos, ao abordar a formação dos significados como construções sociais, especificamente na linha das propostas do chamado “interacionismo simbólico”. Vejamos:

Os seres humanos agem sobre a realidade dos objetos, dos seres vivos, dos artefatos ou das instituições, em função dos significados que estes têm para eles; tais significados se consolidam e se modificam através de um processo de interpretação: os sujeitos selecionam, comprovam, eliminam, reagrupam ou transformam os significados à luz da situação em que se encontram e em função dos propósitos de sua ação. (p.68)

Charlot (2000) também nos ajuda a entender esses dados do Quadro 5, ao afirmar que “*o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, ou seja, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos*” (p. 33). Ele define um sujeito como:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;

Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;

Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (p.33)

E, como sujeito, o aluno:

Age no e sobre o mundo;
Encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
Se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.
Charlot, 2000, p.33)

Para Giroux (1987), igualmente, os professores possuem esse poder cultural, que se refere à necessidade de trabalhar com e sobre as experiências dos alunos, assim como propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento, como parte da necessidade de se apropriar delas criticamente, de maneira a ajudar os estudantes a

desenvolver as habilidades, os valores e o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Sobre esse “poder cultural” dos professores, cumpre assinalar que a percepção que os professores têm dele está ligada à visão que têm da própria profissão. É a esses dados específicos que nos reportamos agora.

O Quadro 6, a seguir, sintetiza-os. E, para originá-los, perguntamos aos professores, no momento da entrevista, especificamente:

Como você se definiria/se caracterizaria como professor? Que tipo de professor você é?

O que entusiasma você em seu dia-a-dia como professora?

Como você vê o “clima de trabalho” ou as relações entre os diferentes profissionais na sua escola? Por exemplo: descreva pra mim. a) Como é o seu relacionamento com os seus colegas de trabalho? b) E como é a sua relação com os seus superiores? c) Você diria que essas relações são mais facilitadoras ou mais dificultadoras do seu trabalho na escola?

QUADRO 6: Visão da Profissão

ASPECTOS SOBRE A PROFISSÃO	VISÃO DOS PROFESSORES
Como se define/caracteriza como professor	<ul style="list-style-type: none"> - bom/competente; - professor amigo; - responsável; - vê o lado humano dos alunos; - de início carrasco, depois amigo e compreensivo; - um protótipo, tendo que se tornar ainda professor; - Apaixonado, humano, envolvido; - Inquieta, angustiada e muito decepcionada; - Dedicada;
O que entusiasma na profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Ver o aluno aprender (10);
Como se sentem em relação às condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfeitos (02); - Condições ruins (08);
Como vê o clima de trabalho na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Bom ou ótimo (04); - De muito problema e conflito (06);
Com Colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalham melhor com colegas da mesma série; - Não concordam com a forma como alguns trabalham, explicitando conflitos no grupo maior;
Com Superiores	<ul style="list-style-type: none"> - É boa, tranquila (08); - É ruim, tensa (02);
Relações na escola são...	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitadoras do trabalho pedagógico (08); - Dificultadoras do trabalho pedagógico (02)

O exame dos dados do Quadro 6 permite observar que, dos 10 professores investigados, apenas 02 professores afirmaram estar satisfeitos com as **condições de exercício da profissão na escola**, embora também reconheçam que a escola necessite ampliar seu espaço físico, que é insuficiente. Os demais professores se expressam a esse respeito, da seguinte maneira:

- *São condições muito ruins! (Professor 1)*
- *Não me sinto muito satisfeita. (Professor 2)*
- *Me sinto angustiada. Não me aperreava (quando estava na sala de aula), porque eu tirava dinheiro do bolso e botava. (Professor 3)*
- *São condições impossíveis! (Professor 6)*
- *Muito decepcionada (...) com a forma como se considera o trabalho do professor, isso tanto na escola, na sociedade de uma forma geral. (Professor 8)*

Entre os fatores citados pelos professores, que explicam suas más condições de trabalho, estão: *falta de material pedagógico, falta de apoio pedagógico da direção da escola, falta de limpeza, falta de verba, falta de equipamento e espaço físico insuficiente ou inadequado, número excessivo de alunos em sala de aula.*

Para analisar essas razões da insatisfação profissional dos professores, vale retomar aqui Giroux (1987), especialmente em relação às idéias que defende sobre as condições necessárias para uma “pratica de ensino reflexiva”. Os professores, segundo Giroux, precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola, reconhecendo e questionando os diferentes estratos de significados e de lutas que constituem o espaço escolar, e que hoje tem sido dificultado pela intensificação do trabalho docente.

Tais condições não estão postas aos professores alvo deste estudo. Parece-nos, entretanto, que mais do que elementos que possam caracterizar um processo de intensificação da profissão docente, o que se faz presente nas respostas dos professores são indícios fortes da precarização de suas condições de trabalho e formação.

A esse respeito, perguntamos aos professores, em seguida, como se definem/caracterizam como professores e **que tipo de professores conseguem ser**. As respostas obtidas foram as seguintes:

- *Uma professora boa, competente. Eu busco ser uma professora competente.* (Professor 1)
- *Uma professora amiga.* (Professor 2)
- *Sou responsável. Procuro fazer tudo bem feito e ver o lado humano dos meus alunos.* (Professora 3)
- *De início carrasca, depois vou me tornando mais amiga e compreensiva. Acho que é pra impor respeito.* (Professor 4)
- *Sou um protótipo, ainda tenho que me tornar professor.* (Professor 5)
- *Professora apaixonada, humana, envolvida.* (Professor 6)
- *Dedicada, pois só consigo fazer o que eu gosto. Se eu não gostasse, iria fazer outra coisa.* (Professor 7)
- *Uma professora inquieta, angustiada e (...) muito decepcionada nos últimos tempos com a educação.* (Professor 8)

Sobre o que os tem entusiasmado em seus cotidianos como professores, todos são unâimes ao se referirem à a aprendizagem dos alunos, ou seja, todos responderam: “*ver o aluno aprender*”.

Vale destacar aqui dois depoimentos muito bonitos e importantes, principalmente por terem sido dados pelos dois professores que mencionam seu “*desencanto com a educação*” e, em alguns momentos, se referem à “*vontade de desistir da profissão*”:

Aprendendo pra mim não é: todo mundo treinou e sabe fazer um cálculo de Matemática. Não é isso. Aprendendo pra mim é no sentido daquelas pessoas ficando diferentes, comportamento diferente. E aí são coisas cotidianas, que podem ser consideradas insignificantes pra muita gente, mas que não são. (...) Isso pra mim encanta demais. Tem alguma coisa nas crianças que me faz acreditar que amanhã existe. Na verdade, é hoje. Porque elas, mesmo com toda situação de exclusão social, elas têm um encantamento, você vê nos olhos delas, vê o jeito delas, elas estão vivas, não querem morrer. (Professor 6)

Pequenas experiências que dão certo. Quando a gente ultrapassa todos esses limites e termina fazendo alguma coisa dar certo, mesmo sem apoio nenhum. A gente acaba se contagiando e criando cotidiano para o próximo ano, para mais um ano, para mais um ano e assim vai esticando (a permanência no magistério). (Professor 8)

Quanto a **como vêm o clima de trabalho na escola** ou as relações entre os diferentes profissionais que atuam na escola em que lecionam, os dados do Quadro 6 revelam que, dos 10 professores, 04 professores afirmam trabalhar num clima “*bom*” ou “*ótimo*”, embora 01 desses professores diga também que “...o clima deveria ser de cordialidade o tempo todo, mas a gente não consegue”. Os 06 professores restantes dizem que “há muito problema de relacionamento entre os próprios professores”;

“...também entre os professores e a equipe técnica da escola”, e “há problemas de organização na escola” :

Eu já tive minhas angústias nessa questão, mas hoje eu tento fazer assim: eu vou fazer o meu e se o outro aceitar a minha ajuda no que eu acho que é certo, eu vou estar com o outro. (...) Às vezes o outro não faz porque às vezes ele não quer! Não despertou, não sei, aí eu fico com pena da criança, que está recebendo aquilo, que pode ser diferente. (Professor 1)

Profissionalmente a relação é meio tensa, no sentido em que as pessoas me enxergam como um cara que só encontra problemas, que não enxerga as coisas boas. Elas não querem entender que não é uma crítica a elas, não se trata disso, não são elas que estão sendo avaliadas, mas sim um trabalho que é de todo mundo. Com meus superiores, já pedi pra sair várias vezes dessa escola e eles não deixam. Eu acho que é por punição. Essas relações são muito dificultadoras, até porque eu poderia fazer uma crítica ao meu gestor, ele não consegue conversar com você, com ninguém. Se você tem uma opinião diferente ele engrossa e se você for pra uma disputa, uma reunião, com um ponto de vista e ele tiver outro, e você porventura conseguir – que também é um jogo de cartas marcadas – fazer a maioria das pessoas entender que aquilo está correto, aquilo não entra em discussão e morre ali. Por conta de ser assim, as pessoas que são melhores para dar contribuição não querem participar, porque sabem que não se discute nada, não se tira nada de proveito. (Professor 6)

Já tive uma relação mais inocente. Quando eu corria atrás deles, eles me humilhavam, se recusavam a aceitar essa socialização do que a gente faz. Hoje já limitei mais isso e quase não vou mais pra sala dos professores. Questão de amor próprio, acho! A equipe técnica da escola não dá muita prioridade ao pedagógico, querem mais é aparecer. Se não tiver aluno pelo corredor está tudo certo, a preocupação é o administrativo. (...) Eu sei que não posso contar muito com eles não!. (Professor 8)

Para detalhar um pouco mais, perguntamos aos professores como é seu **relacionamento com os colegas de trabalho**. Em geral, todos responderam que trabalham melhor com os colegas que lecionam na mesma série que eles, conseguindo inclusive se organizar para planejar junto ou pensar em atividades. Já quando questionados sobre os colegas de uma forma geral, responderam que não concordam com a forma como alguns trabalham ou explicitaram conflitos no grupo maior. Destacamos aqui três depoimentos:

Tento ser amigável. Tem algumas pessoas que eu acho que não caminham bem, mas não falo. (Professor 1)

É de razoável para boa, com a maioria. Profissionalmente ela é uma relação meio tensa. (Professor 6)

Amigável, tipo boa vizinhança. Com umas é boa, outras atrapalham e muito. (Professor 8)

Tais depoimentos são reveladores da balcanização da cultura da escola a que se refere Pérez Gómez (2001), ou seja, os depoimentos dos professores são reveladores da dificuldade que as escolas têm de instaurar o que esse autor denomina “cultura da colaboração”.

Essa “cultura de colaboração” se expressa com dois aspectos fundamentais, que se implicam mutuamente em todo o processo educativo: o contraste cognitivo, que seria o debate intelectual, que provocaria a descentralização e a abertura à diversidade e, o clima afetivo de confiança, que permitiria “a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem ou da discriminação”. (...) (Pérez Gómez (2001, p. 174)

Segundo o autor, esse tipo de cultura é tão complexa e difícil como o próprio processo educativo, não só porque ela é difícil de praticar dentro de um clima de trabalho entre os docentes, pouco familiarizados com a cooperação, mas porque sua natureza ética implicaria a inevitável diversificação de suas interpretações, em virtude dos interesses dos diferentes grupos de poder que atuam sobre a vida da escola.

A falta de colaboração entre os docentes acaba por levá-los ao isolamento, impedindo o enriquecimento mútuo, assim como:

a ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, idéias, recursos didáticos, assim como de apoios afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.169)

Sobre a **relação dos professores com seus superiores**, dos 10 professores, 08 disseram que a relação é boa, tranquila, embora 01 tenha afirmado que com ele a relação é boa, porque ela “se impõe”, “não baixa a cabeça”, só faz o que acha que deve fazer, não aceitando imposições e reclamando duramente da falta de material e outras dificuldades, mas que com as colegas a situação é mais tensa. Somente 02 disseram que a relação é ruim e tensa:

Eu já pedi pra sair várias vezes dessa escola e eles não deixaram e eu acho que por punição, não foi por competência não. (Professor 6)

Nunca tive uma relação muito perfeita, mas vou levando. O diretor tanto faz, como tanto fez. Ele cobra só o oficial, assinatura de ponto, essas coisas. Eu sei que não posso contar muito com eles não. (Professor 8)

Uma outra coisa muito importante que Pérez Gómez (2001) afirma sobre isso, é que a escola e o sistema educativo, em seu conjunto, podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações, na medida em que ela impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se produz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor.

Para o autor, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola, assim como, para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro dessa instituição é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos, uma vez que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional.

Giroux (1987) afirma que o sistema escolar é um espaço, no qual as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas carregadas pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno – e aqui podemos estender para a relação professor/professor e professor/superiores -, em uma especificidade de tempo e espaço, ou seja, a escola estabelece as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos determinam os termos pelos quais os outros vivem, resistem, se afirmam e participam da construção de suas próprias identidades e subjetividades.

Quando analisamos qual a relação dos dados do Quadro 6 para a questão da aprendizagem e motivação dos professores, temos aqui respondido uma de nossas questões de pesquisa: o que motiva os professores para continuar a aprender é o aluno, é ver o aluno aprender, é isso que faz com que ele invista na profissão, que estude, que busque aprender, que não desista nunca! É essa a materialização do seu trabalho. Ver o aluno aprender é algo tão prazeroso e realizador que faz com que os professores vejam a beleza e o encanto do aprender e se tornem eternos aprendizes, é como se ele se visse no aluno ele próprio, que um dia foi incentivado, que aprendeu a gostar de aprender, fato

que tornou sua vida diferente e melhor em relação a seus pais e avós e agora vê essa possibilidade se repetindo em seu aluno.

Finalmente, no Quadro 7 apresentado a seguir, encontramos mais evidências que confirmam os dados do Quadro 6 e as afirmações que acabamos de fazer em relação à motivação dos professores.

Em relação a quarta e última parte, sobre a **motivação que os professores revelam para aprender** e sobre a **concepção de aprendizagem que expressam** as questões que deram origem a esses dados específicos foram:

Você tem interesse e motivação para aprender mais sobre a sua profissão? O que leva você a procurar novas informações ou conhecimentos sobre seu trabalho? O que você faz para isso? Quando e como foi a última vez que isso aconteceu?

Que tipo de coisas você gosta de aprender sobre seu trabalho? (Não necessariamente o que você precisa, mas o que gosta de aprender)

Quando ou em que situações você gosta de aprender coisas novas sobre a profissão? E quando, ou em que situações você não gosta?

O que você diria que ainda falta aprender para melhorar seu trabalho como professora?

O que você pensa sobre aprendizagem?

Como você sabe que aprendeu alguma coisa nova sobre seu trabalho?

Como você sabe que os seus alunos aprenderam o que você ensinou?

QUADRO 7: Motivação para aprender e Concepção de Aprendizagem

ASPECTOS SOBRE MOTIVAÇÃO E CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	MENÇÕES
Interesse e motivação pra aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Todos têm interesse em aprender mais sobre a profissão;
O que fazem pra aprender mais sobre a profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Estuda (07); - Participa de congressos, cursos e palestras (04); - Procura com colegas (04); -Aprende com os próprios alunos (01);
Quando e como foi a última vez que fez alguma coisa para aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> - lê sempre, para trabalhar melhor algum conteúdo ou entender melhor a profissão (10);
O que gosta de aprender em relação à profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas e Jogos (03); - Atividades Diferenciadas (06); - Filosofia (01); - Psicologia da Criança (01);
Em que situação gosta de aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos, palestras e encontros (08); - Estudando (04); - Quando precisa (01); - Lendo Jornal (01);
Em que situação não gosta de aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Quando não precisa (01); - Treinamentos (01); - Por obrigação (03); - Não tem (05);
O que falta aprender como professor	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o gosto do aluno pelo aprender (01); - Diversificar material/trabalhar com jogos (03); - Estudar mais sobre desenvolvimento da criança (01); - Aprender mais sobre conteúdos (03); - Ler mais (01); - Gerir melhor a classe (02);
O que pensa sobre Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - É uma mudança de visão; - É uma coisa pra toda vida, porque tem sempre algo pra se aprender; - Aprender é muito difícil, é um processo contínuo; - Aprendizagem é a capacidade de lidar com coisas do cotidiano; - Aprendizagem é esse estar sempre aprendendo de novo, etc;
Como sabe que aprendeu alguma nova sobre o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Quando aplica e dá certo (07); - Quando consegue explicar para outra pessoa (01); - Quando consegue explicar para si mesmo (01); - Quando consegue estabelecer relações (01);
Como sabe que os alunos aprenderam o que ensinou	<ul style="list-style-type: none"> - Quando conseguem fazer relação com outras coisas; - Pelas produções escritas e mudança de comportamento; - Pela observação das conversas e do comportamento; - Quando questionam sobre o que estão aprendendo; - Quando ousam, discutem, falam entre si, etc.

Charlot (2000) nos ajuda a entender os dados que aparecem no Quadro 7. Ele afirma que “toda relação com o saber é também uma relação com o outro” – que, por sua vez, é aquele que me ajuda a aprender a matemática, que me mostra como desmontar um motor, que é alguém que eu admiro ou detesto e, nesse sentido, esse “outro” não é apenas aquele que está fisicamente presente, mas é, também, aquele que cada um leva em si como interlocutor.

No caso dos professores entrevistados, percebemos que esse “outro” são os próprios alunos, para quem os professores buscam saber mais, aprender mais.

Para Marcelo Garcia (1999), um aspecto de essencial importância é o fato de o desenvolvimento/aprendizagem dos professores não ser um processo automático, nem linear e nem unilateral, mas que ocorre apenas pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage, no caso, principalmente os alunos, juntamente com os colegas de trabalho, assim como a sua própria concepção e motivação para aprender, bem como a conduta adotada pelo docente.

O autor defende que cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas de acordo com seu próprio esquema de desenvolvimento/aprendizagem, o que repercute no fato de que a dinâmica do processo de mudança tem efetivamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios professores.

Sobre o interesse dos professores por aprender mais sobre a profissão e sobre o que os leva a procurar novas informações ou conhecimentos sobre o seu trabalho e o que fazem para isso, e também quando e como foi a última vez que isso aconteceu, todos foram unâimes em responder que essa aprendizagem e motivação se expressam pelo “*desejo de melhorar a prática*”, a “*vontade de melhorar o exercício da profissão*”, de “*fazer melhor*”, de “*aprender mais para ensinar melhor*”.

Em relação à “quando e como foi a última vez que fez alguma coisa para aprender”, os professores mencionam acontecimentos recentes ou que aconteceram no ano anterior, como:

- *estudar mais o conteúdo de História, para trabalhar melhor com essa disciplina;*
- *participar do GESTAR, no módulo sobre Matemática ou Língua Portuguesa, para aprenderem mais sobre essas disciplinas;*
- *cursar especialização em Psicopedagogia, para aprender a alfabetizar, entendendo como a criança se desenvolve; participar de Movimento Social, para entender melhor as questões sociais;*
- *participar de projeto sobre Tecnologias, para trabalhar melhor com esse tema;*

→ estudar sempre mais para conseguir atender às especificidades de cada turma que ingressa.

Em relação à Concepção de Aprendizagem dos professores, de forma geral, as respostas seguiram a mesma lógica. Destacamos, a seguir, alguns trechos de depoimentos dos professores para ilustrar suas afirmações:

- *Aprender é uma mudança de visão de qualquer coisa que seja, é você olhar com outros olhos aquilo que você já via antes.* (Professor 1)
- *É uma coisa pra toda vida, porque tem sempre coisas novas para se aprender.* (Professor 3)
- *Aprender é muito difícil. É um processo contínuo.* (Professor 5)
- *Aprendizagem é a capacidade de lidar com as coisas que estão ao nosso redor no cotidiano.* (Professor 6)
- *Aprendizagem é uma coisa fascinante. Aprender é um mistério.* (Professor 7)
- *Aprendizagem é esse estar sempre aprendendo de novo. Quando se está seguro precisa recomeçar de novo. Tem até uma autora, Cândida, que diz que professor aprende desaprendendo.* (Professor 8)

A concepção de aprendizagem dos professores entrevistados parece concordar com Hernández (1998), quando ele expressa o que entende por aprendizagem:

...alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária. (p. 09)

Pérez Gómez (2001) afirma, a esse respeito, que os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento somente podem ser compreendidos se formos capazes de entender os significados – que são idéias, valores, sentimentos, atitudes e interesses dos sujeitos humanos individual ou coletivamente considerados -, que se geram em seus intercâmbios com a realidade social, ao longo de sua singular biografia.

A responderem como sabem que seus alunos aprenderam o que ensinaram, as respostas não diferem muito. Em geral, os professores dizem perceber que o aluno aprendeu por meio das “*produções*”, “*das conversas com eles*” e das “*relações que conseguem estabelecer entre um conteúdo e outro*”, ou seja, pela “*avaliação cotidiana dos alunos*”.

Vejamos alguns depoimentos:

- *Quando eles conseguem fazer relações com outras coisas. (Professor 1)*
- *Quando eles chegam em casa, que passam um novo modo de atitudes. Quando você faz uma atividade individual, sozinho, você vê que ele realmente aprendeu. (Professor 3)*
- *É através das produções que a gente vai saber se ele está aprendendo ou não. E a gente tem que observar, tem que ser um bom observador. (Professor 5)*
- *Quando eu percebo nas conversas deles, mais do que em prova. (Professor 6)*
- *Quando ele me questiona sobre aquilo que eu estou ensinando. Quando ele é capaz de me demonstrar através da fala ou de gestos, ou da escrita, aquilo que foi estudado por todos. (Professor 7)*
- *Quando eles estão ousados, quando discutem, falam entre si. (Professor 8)*

Os depoimentos revelam que os professores consideram importante serem ouvidos e mostram clareza em relação à sua função social, assim como do lugar estratégico que ocupam na sociedade atual, denominada “Sociedade da Informação ou do Conhecimento” – fato que podemos comprovar pelos depoimentos a seguir apresentados, colhidos no momento de encerramento da entrevista.

Para encerrar definitivamente a entrevista, perguntamos aos professores se havia algo que gostariam de dizer sobre tudo o que havíamos conversado ou se tinham alguma pergunta a fazer.

Apenas 03 professores não fizeram nenhum comentário ou perguntaram alguma coisa não relevante para a pesquisa. Os demais disseram que acharam muito importante tudo o que perguntamos e se sentiam felizes por perceberem que “*alguém estava preocupado/interessado ainda pela profissão de professor*”.

Vejamos alguns desses depoimentos :

- *Quando o professor vê no aluno mais que um aluno, vê a Educação mais do que ir à escola, eu acho que ele se sacrifica um pouco. Não sei se é certo! Não sei se é justo! Eu tento fazer isso na minha profissão! Ajudar o outro! Fazer o que me propus a fazer, que eu escolhi, porque eu acho que sou uma das poucas pessoas que pode dizer: eu escolhi ser professora! Eu busquei ser professora! (Professor 1)*
- *A nossa profissão ninguém dá valor. Professor é a profissão que é menos valorizada. A gente é que forma o médico, o engenheiro e eles estão lá em cima e o professor valor nenhum. (Professor 3)*
- *Acho importante. A maioria dos nossos professores é de uma ignorância cristã, medieval. Não conseguem entender que o trabalho deles de sala de aula tem a ver com tudo o que existe no resto do mundo. (Professor 6)*

- *Me fez fazer uma viagem gostosa até chegar aos dias atuais, o que eu estou fazendo e o que é que tenho feito para melhorar, o que eu vou deixar registrado nessa minha profissão, o que é que eu estou fazendo para deixar uma marca realmente forte, que seja registrada nas pessoas nessa área, de bom na vida. (Professor 7)*
- *Acho muito importante a pesquisa que você está fazendo, porque parece que as coisas estão se degradando e isso é como um sinal de resgatar algumas coisas que estão perdidas, de valorizar o professor. As pessoas não percebem que o professor ficando de fora, o aluno também fica. (Professor 8)*

A respeito desses depoimentos, vale retomar Giroux (1987), sobre a “voz do professor” que, segundo ele, reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias de educadores.

Para Giroux (1987) é a voz do senso comum e do senso crítico que utilizamos para mediar os discursos da produção, dos textos e das culturas vividas, tal como são expressos nas relações assimétricas de poder que potencialmente caracterizam as esferas públicas, tais como a escola.

Para o autor, é por meio da mediação e da ação da “voz do professor” que a própria natureza do processo escolar é apoiada ou desafiada, ou seja, o poder da expressão do professor, para modelar a escolarização de acordo com a lógica dos interesses emancipatórios, está inextrincavelmente relacionado à autocompreensão de seus valores e interesses e nesse sentido a expressão do professor move-se em uma contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar quanto para fortalecer os alunos.

Pelos resultados obtidos na pesquisa, defendemos a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores, assim como aos próprios professores) de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente.

A seguir apresentaremos as Considerações Finais da Tese, apresentando os principais resultados obtidos na pesquisa e retomando as questões de pesquisa, hipótese e objetivo propostos inicialmente.

**CONSIDERAÇÕES
FINAIS:
O ACABAMENTO DA
OBRA**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ACABAMENTO DA OBRA

Na Introdução do nosso estudo, começamos por abordar alguns questionamentos que haviam nos surgido após a realização de uma pesquisa anterior (PEPE, 2002):

- *Por que as professoras não mantêm as práticas iniciadas e que deram resultados positivos com os alunos?*
- *O que motiva professores(as) alfabetizadores(as) a aprenderem e aplicarem conhecimentos novos?*

Tais indagações deram origem às seguintes **questões de pesquisa** norteadoras da pesquisa aqui relatada:

- *O que motiva os professores de Ensino Fundamental I a novas aprendizagens sobre a profissão?*
- *Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação?*
- *Como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem?*
- *Que imagens os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?*

Em relação ao primeiro questionamento que nos fizemos antes de formular nossas questões de pesquisa, percebemos, no Quadro 4, no qual estão reunidos os dados a respeito da visão expressa pelos professores acerca de seu próprio trabalho e desempenho, que as dificuldades apontadas pelo professor para manter/continuar trabalhos/projetos/atividades que deram certo são várias: desde a falta de material, troca de gestor, falta de articulação com colegas de trabalho, etc. Enfim, percebemos que as condições materiais e estruturais limitam o exercício da profissão docente, engessando práticas e “roubando” dia-a-dia a motivação dos professores.

Já, especificamente, em relação à questão: *O que motiva os professores de Ensino Fundamental I a novas aprendizagens sobre a profissão?* – no Quadro 6, que

sintetiza os dados sobre a visão dos professores sobre a profissão docente, constata-se que os professores dizem claramente que, o que os motiva para continuar a trabalhar são os próprios alunos: “... é ver seu aluno querer aprender”.

Mesmo quando se sentem decepcionados com a profissão e com as dificuldades que enfrentam, quando começam a “querer pensar em desistir”, o “querer aprender” e o “aprender do aluno” os prendem à profissão, os impulsionam e, mais que isso, lhes dá esperança em relação à educação.

Em relação à influência de suas biografias escolares e histórias de vida nos seus processos de aprendizagem, vimos no Quadro 2, quando relatam suas histórias e as de seus pais e avós, que essa influência consiste na formação de uma postura, produzida pelo desejo dos pais de que estudassem, para “ter uma vida melhor do que a que tiveram”, não medindo esforços e incentivando os filhos – professores entrevistados – a *sempre estudar, a superar as dificuldades, a “não ter nada que não gostem de fazer”*, como afirmou o Professor 3:

Tem não! Juro. Sinceridade. Não tem alguma coisa que eu não goste de fazer e não faça. Não sei se é porque a minha mãe acostumou a gente sempre a batalhar. A gente vai se acostumando. (Professor 3)

Dessa forma, aparentemente, foi sendo forjada nos professores entrevistados uma postura de “eterna busca”, de estudo, para resolverem seus problemas, na maioria das vezes – senão quase que exclusivamente – sozinhos.

Podemos inferir que, por um lado, esse comportamento se deva pelo fato dos pais não poderem contribuir muito, até por conta de suas escolaridades, falta de “herança cultural” e falta mesmo de tempo, pois eram de famílias humildes, tendo que trabalhar muito para criarem seus filhos, ou, por outro lado, por não encontrarem apoio técnico dos gestores nas escolas, realizando um trabalho solitário, partilhado algumas vezes apenas com seus alunos.

Em relação à terceira questão de pesquisa: *Como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem?* Os dados obtidos confirmam nossa **hipótese**, de que processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os(as) professores(as) para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas.

Os dados a esse respeito estão analisados no Quadro 4, no qual os professores entrevistados afirmam que a forma como aprenderam a trabalhar, aprenderam no exercício da profissão ou com colegas (08 vezes mencionado) e quando afirmam ter aprendido na formação (04 vezes mencionado), se referem à formação continuada, com quase total ausência, em suas memórias, de referência à formação inicial – ausência essa já percebida em seus relatos sobre suas Biografias Escolares – com apenas um depoimento que menciona a formação inicial, mas tecendo críticas muito contundentes:

É um conjunto, uma mistura do que a gente vê nos estudos, na formação, na graduação, porque no início, marinheiro de primeira viagem, eu pensava que só a sala de aula tava bom, porque na faculdade você vê teoria, a prática mesmo você só pega no dia-a-dia, mas você vai associando o que viu e essa situação que você ta, é aí que vai melhorando. A gente tem estágio, mas é muito pouco, principalmente porque eu era do noturno e a Pedagogia deixa muito a desejar, no caso, né?! E mais tarde quando a gente chega na sala de aula é que a gente vê os buracos. (Professor 4)

Vale ressaltar aqui também alguns depoimentos que ilustram a grande maioria das menções feitas:

Eu não sei! Não sei se com as professoras que eu tive, porque os professores de Matemática que eu tive sempre foram professores legais. (Professor 1)

Eu aprendi só, eu gosto muito de música e sempre tive um bom ouvido pra música, sempre gostei de cantar e tal e aí fui procurando ver e tentando me encaixar no que eu fazia, que eu gosto (...) aí fui encaixando, não sei dizer, aconteceu. Foi experimentando. (Professor 2)

Aprendi com as formações. A Secretaria estava dando as formações, que na época chamavam Capacitação. (...) aí através dos livros, nas dinâmicas e com as formações deles eu aprendi. (Professor 3)

Eu acho que foi aqui, na própria escola, no exercício da profissão, sabe?! Porque quando a gente (...) chegou estava tudo novinho, ninguém sabia de nada, fomos aprendendo aos poucos, uma ajudando a outra e dando idéias, né?! (Professor 5)

Em relação à nossa última questão de pesquisa: *Que imagens os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?*, que está mais intimamente ligada ao nosso objetivo nessa pesquisa, que consiste em: *investigar como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para a compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos.*

Podemos inferir, com base nos dados obtidos, reunidos principalmente no Quadro 7, relacionados à motivação para aprender e concepção de aprendizagem

expressas pelos professores (embora os demais quadros também o demonstrem), que os professores entrevistados se vêem como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, apontando para isso elementos como:

- ter sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão;
- que sua principal motivação é seus alunos, é vê-los aprender e querer aprender sempre mais, fato que os faz permanecer e investir na profissão;
- que sempre buscam aprender para melhorar suas práticas e fazem isso estudando, participando de cursos, palestras, congressos e;
- que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação, expressando aqui que a aprendizagem precisa ser significativa, que o aprendiz precisa atribuir sentido ao que está aprendendo, confirmando os autores que fundamentam nosso estudo, como: Charlot (2000), Pérez Gómez (2001), Lesne (1977), entre outros.

Nesse sentido, resgatamos Nóvoa (1992) sobre os “três AAA” que sustentam o processo identitário dos professores: A de *Adesão*, A de *Ação* e A de *Autoconsciência*. Vejamos o que significam, segundo esse autor:

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (p.16) (grifos do autor)

Para o autor, a identidade não é um dado adquirido, nem propriedade e nem um produto, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isso ele afirma ser mais adequado falarmos em processo identitário, pois realça a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Segundo Nôvoa (1992) quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade, comprehende-se a importância de se conceber um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores,

fazendo com que esses se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

Por fim, o autor afirma que o processo identitário passa também pela capacidade de se exercer com autonomia a atividade docente, pelo sentimento de que se controla o próprio trabalho, pois a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino.

Por tudo o que foi abordado no nosso estudo e pelos resultados obtidos na pesquisa é que defendemos a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores, assim como aos próprios professores) de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente, pois só assim conseguiremos rever nossos cursos de formação inicial e continuada de professores, fazendo com que esse momento seja de fato um momento formativo, respeitando a especificidade desse aprendiz adulto, num espaço “mais ecológico” de formação, como afirma Marin (1996), que lance os professores nessa aventura do aprender, como diz Pérez Gómez (2001) e que faça dos professores sujeitos de se próprio trabalho, produtores de conhecimento, que dominam e detêm seus próprios instrumentos de trabalho, como afirma Tardif (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto-Portugal: Porto, 1994.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Org.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2^a. Ed., 2001.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- BRASIL. UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- CAVALCANTI, R. de A. Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, no. 6, ano 4, julho de 1999.
- CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: J. M., 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasilia: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasilia. Laboratorio de Psicología do Trabalho, 2002
- DEJOURS, J. *A banalização da injustiça social*. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- _____. *Escola crítica e política cultural*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Ano 1, n. 4, fev./abr. 1998, p.09-13.

LESNE, Marcel. *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LIMA, Vera Lúcia França de. *Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió 1993/1996*. Maceió-AL. Dissertação: (Mestrado em Educação). Maceió-AL: Universidade Federal de Alagoas, 2003.

LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II, Campinas, v. 25, n 89, set/dez, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto, 1999.

MARIN, A.J, & GIOVANNI, L.M. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v.37, n.130, nov. 2006 (Caderno Especial, no prelo).

MARIN, A. J. e SAMPAIO, M. das M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & Sociedade**, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II, Campinas, v. 25, n 89, set/dez, 2004.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. IN: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.153-165.

MELO, P. A. de. E LUZ, R. J. P. da. A formação docente no Brasil. **INPEAU/UFSC**, Florianópolis: SC, 2005.

MOURA, S. M. L. *Alagoas Atlântica, diversidade cultural e formação de professores: um currículo em processo*. Maceió-AL. Dissertação: (Mestrado em Educação). Maceió-AL: Universidade Federal de Alagoas, 2003.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Portugal, 1992.

PEPE, C. M. *Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SELLTIZ, C.; TAHODA, M.; DEUTSCH, M. e COOK, S. M. *Métodos de Pesquisa das relações sociais.* São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação,* mai-agosto, n. 14, p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

I. APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, estou conversando com diferentes professoras sobre a profissão de professor e gostaria de te fazer algumas perguntas, para conhecer um pouco mais da sua profissão e da sua vida na escola.

Gostaria, primeiramente, de **re-affirmar** a você o compromisso de **total sigilo** em relação a nomes de professoras ou de escolas na redação da pesquisa.

Para facilitar o nosso trabalho e também por segurança, para ser mais fiel à nossa conversa e não mudar nada do que falarmos, eu gostaria de poder **usar o gravador**.

Tudo bem para você?

Quer me fazer alguma pergunta inicial?

Podemos começar?

II. DADOS IDENTIFICADORES INICIAIS

Primeiro nome (ou apelido):

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de filhos:

Formação: Ens. Médio:

Data/Local conclusão:

Ens. Superior:

Data/Local conclusão:

Formação Continuada (Projetos/cursos de que participou nos últimos 4 anos – 2000/2005):

Tipo de escola/s e cargo/s ou função/ões que ocupa atualmente:

Série/s em que atua:

Tempo e tipo de experiências no magistério:

Renda média familiar:

Número de pessoas na família:

III. QUESTÕES

(a serem inseridas, oportunamente, ao longo do depoimento das professoras na entrevista)

a) HISTÓRIA DE VIDA

1. Conte-me um pouco da sua história: onde e como você cresceu e como era sua vida e a vida de sua família.
2. Fale-me também um pouco do que sabe sobre a história de seus pais e avós. De onde vieram e o que faziam para sobreviver? Como era a vida deles? Eles freqüentaram escola? Onde? Em que condições e até que série?

b) COTIDIANO PESSOAL

1. Conta para mim um pouco da sua biografia escolar? Como foi sua vida na escola, desde que você começou a estudar?
2. No seu cotidiano, o que você faz? Como é o tempo no seu dia a dia?
3. Você tem lido alguma coisa? O que? Como você entrou em contato com esse material? Como você soube dele?

c) VIDA PROFISSIONAL

Visão do próprio trabalho e desempenho

1. Quais as principais dificuldades que você encontra no dia a dia no exercício da sua profissão? Descreva-as para mim.
2. O que você gosta de fazer e acha que faz bem? Onde, quando e como você aprendeu isso? Você usa sempre esse procedimento / recurso que aprendeu? Em que circunstâncias ou condições você decide utilizar isso?
3. O que você não gosta de fazer, mas sabe fazer e faz porque precisa ou é obrigada a fazer?
4. Tem alguma coisa no seu trabalho que você não gosta fazer e, de fato, não faz ou evita fazer?
5. O que você diria que ainda falta aprender para melhorar seu trabalho como professora?
6. Você se lembra de algum trabalho / projeto / atividade que tenha dado certo, que os seus alunos tenham gostado/aprendido? (**Descrever classe, alunos, materiais, experiência vivida, quando, como**). Você continua fazendo? Por que você acha que deu certo?

Percepção e conhecimento sobre os alunos e seus desempenhos

7. Como são seus alunos? Como você os vê? Descreva seus alunos para mim (Obs. Solicitar, ao longo do depoimento da professora informações sobre: **número de alunos** na classe, quantas **meninas**, quantos **meninos**, **facilidades e dificuldades de aprendizagem** que apresentam, **disciplina / indisciplina** que apresentam em classe, matérias e atividades que **mais gostam, como e quando** demonstram **interesse e motivação** ou como a professora sabe que estão interessados e motivados, **tipo de vida e contexto** em que vivem, alunos em processo de **inclusão**).
8. Como você se sente em relação ao seu trabalho com esse tipo de alunos? Como faz para “dar conta” de todas essas características dos alunos? Onde, em que fonte e com quem busca ajuda para enfrentar os problemas que encontra?

Visão da profissão

9. Como você se sente em relação às condições de trabalho de que dispõe no seu dia-a-dia, como professora?
10. Como você se definiria/ se caracterizaria como professora? Que tipo de professora você é?
11. O que ainda entusiasma você no dia-a-dia de professora?

- 12.** Como você vê o “clima de trabalho” ou as relações entre os diferentes profissionais na sua escola? Por exemplo: descreva para mim
- Como é o seu relacionamento com os seus colegas de trabalho?
 - E como é a sua relação com seus superiores?
 - Você diria que essas relações são mais facilitadoras ou mais dificuldadoras do seu trabalho na escola?

Motivação para aprender

- 13.** Você ainda tem interesse e motivação para aprender mais sobre a sua profissão? O que leva você a procurar novas informações ou conhecimentos sobre seu trabalho? O que você faz para isso? Quando e como foi a última vez que isso aconteceu?
- 14.** Que tipo de coisas gosta de aprender sobre seu trabalho? (Não necessariamente o que você precisa, mas o que gosta de aprender)
- 15.** Quando ou em que situações você gosta de aprender coisas novas sobre a profissão? E quando, ou em que situações você não gosta?

Concepção de aprendizagem

- 16.** O que você pensa sobre aprendizagem?
- 17.** Como você sabe que aprendeu alguma coisa nova sobre seu trabalho?
- 18.** Como você sabe que os seus alunos aprenderam o que você ensinou?

ENCERRAMENTO

- 19.** Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o que conversamos? Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você acha importante acrescentar?
- 20.** Quer me fazer alguma pergunta final?