

Práticas e Saberes Docentes:

**OS ANOS
INICIAIS
EM FOCO**

**ALDA JUNQUEIRA MARIN
LUCIANA MARIA GIOVANNI**
organizadoras



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**



PUC-SP



Práticas e Saberes Docentes:

**OS ANOS
INICIAIS
EM FOCO**

**ALDA JUNQUEIRA MARIN
LUCIANA MARIA GIOVANNI**
organizadoras



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**



PUC-SP



.....
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Produção: ZEROCRIATIVA
.....

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

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

P925

Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco [recurso eletrônico] / organização
Alda Junqueira Marin , Luciana Maria Giovanni. - 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin,
2016.

recurso digital

Formato: ebook

Requisitos do sistema: PDF - Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-093-6 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Livros eletrônicos.

I. Marin, Alda Junqueira. II. Giovanni, Luciana Maria.

16-36460

CDD: 370.71

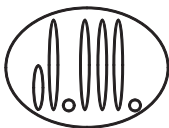
CDU: 37.02

22/09/2016 28/09/2016

.....
Esta edição no formato digital/eletrônico/eBook recebeu apoio da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo (PUCSP), por meio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq).
.....

Os textos desta edição no formato digital/eletrônico/eBook estão idênticos aos textos originais
recebidos pela Editora e sob responsabilidade das Organizadoras e dos Autores.
.....

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



DIREITOS RESERVADOS:

JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

J. M. Editora e Comercial Ltda.

Rua Voluntários da Pátria, 3238 Jardim Santa Angelina

CEP 14802-205 Araraquara - SP

Fone/Fax: 16-33363671 www.junqueiraemarin.com.br
.....

* *Sumário* *

7

APRESENTAÇÃO

Alda Junqueira Marin
Luciana Maria Giovanni

11

Práticas, Saberes e Conhecimento – Escola e Currículo

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

51

PRIMEIRA PARTE PESQUISAS SOBRE “ESCOLARIZAÇÃO INICIAL: O PESQUISADOR NA ESCOLA”

52

Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores

Amélia Lopes
Margarida Marta
Luciana Matiz
Leanete Thomas Dotta

74

Inclusão educativa: uma realidade em construção

Eládio Sebastián-Heredero

92

Questões pedagógicas da escola pública paulista de ensino regular: possibilidades de análise do ciclo I do ensino fundamental por meio do IDESP

Luiz Carlos Gesqui

115

A formação didática do docente dos anos iniciais da escolaridade

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues

Alda Junqueira Marin

141

As condições para o ingresso na profissão docente expressas por concluintes do curso de Pedagogia

Midiã Olinto

Luciana Maria Giovanni

160

Identidade profissional de alunos concluintes do curso de Pedagogia: seu aspecto uno e múltiplo

Adriana Patrício Delgado

Luciana Maria Giovanni

176

**SEGUNDA PARTE
PESQUISAS SOBRE “ESCOLA E
ALFABETIZAÇÃO: SEUS DESAFIOS”**

177

Formar professores a partir da escola: a extensão universitária como processo de construção dos saberes da docência

Rosemary Ferreira da Silva

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

195

Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro

Luciana Maria Giovanni

Alda Junqueira Marin

207

Reflexões dos professores alfabetizadores *transgressores* sobre os desafios de um currículo de alfabetização para escolas da rede do município de São Paulo

Tamara Fresia Mantovani de Oliveira
Alda Junqueira Marin

223

A formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Helena Bertolini Bezerra

238

A prática docente alfabetizadora: uma questão de concepção?

Simone Garbi Santana Molinari
Alda Junqueira Marin

264

As dificuldades da profissão docente no início da carreira

Fernanda Oliveira Costa Gomes
Alda Junqueira Marin

276

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Alda Junqueira Marin
Luciana Maria Giovanni

Esta coletânea resulta da produção de algumas pesquisas de docentes e alunos da pós-graduação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade e parceiros de intercâmbio interno no país e em Portugal e Espanha.

Em setembro de 2015 realizamos um evento que nos permitiu agregar esses esforços com o objetivo de discutir a formação e a atuação docente nos anos iniciais da escolarização a partir da apresentação de recentes pesquisas desenvolvidas no Brasil, Espanha e Portugal e do debate entre pesquisadores de diferentes instituições e profissionais que atuam na referida etapa da escolarização. Justificou-se o evento, e agora a publicação dos estudos, pela oportunidade de evidenciar aspectos centrais do campo educacional – no caso a formação e a atuação docente – atualmente ofuscados em função da priorização do cumprimento de metas e do alcance de índices estatísticos.

Os estudos resultam da implementação da linha de pesquisa “*Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores*”, bem como do grupo de pesquisa a ela vinculada denominado “*Docência em suas múltiplas dimensões*”.

O Seminário teve como título “*Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco*”, dividindo-se em duas partes devidamente explicitadas quanto aos focos dos trabalhos, além de uma conferência inicial com convidada externa.

Práticas e Saberes Docentes
OS ANOS INICIAIS EM FOCO
 **JUNQUEIRA&MARIN EDITORES**

A Conferência de Abertura proferida pela Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio, segundo a súmula feita pela própria autora discute “*Práticas, Saberes e Conhecimento – Escola e Currículo*”, considerando que, na atuação da escola, essas dimensões se articulam no tecido do currículo.

Os demais estudos foram organizados em duas partes. Na primeira parte o tema focaliza “*Pesquisas sobre escolarização inicial: o pesquisador na escola*” resultado de Mesa Redonda com os seguintes participantes: as Profas. Dras. Amélia Lopes, Margarida Marta, Luciana Matiz e Leanete Thomas Dotta, relatando estudos de Grupo de Pesquisa do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Universidade do Porto, abrangendo a “*Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores*”. Acompanhando essa temática, o Prof. Dr. Eládio Sebastián Heredero, da Universidad de Alcalá, apresentou os esforços de pesquisa realizados pelo Grupo de Pesquisa dessa universidade sobre “*Inclusão educativa. Uma realidade em construção*”. O Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui, ex-aluno e ex-pós-doutorando do Programa e professor do Programa de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA), relata suas pesquisas sobre o tema “*Questões pedagógicas da escola pública: possibilidades de análise por meio do IDESP*”

Ainda sobre essa temática geral estão estudos realizados por ex-alunos em colaboração com seus orientadores, todos versando sobre o curso de Pedagogia. A Profa. Dra. Ana Carolina Colacioppo Rodrigues e a Profa. Dra. Alda Junqueira Marin relatam a pesquisa sobre “*Formação didática do docente dos anos iniciais da escolarização*” realizada em instituição de ensino superior da cidade de São Paulo; “*As condições para o ingresso na profissão docente expressas por concluintes do curso de Pedagogia*”, também sobre a realidade da grande São Paulo, é o estudo realizado pela doutoranda Profa. Ms. Midiã Olinto de Oliveira e sua orientadora Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, sendo que esta também acompanha o relato do estudo da Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado sobre o tema “*Identidade profissional de alunos concluintes do curso de*

Pedagogia – seu aspecto uno e múltiplo” – ambas integrantes do Projeto de Pesquisa Coletivo “*Processos de formação e estatuto profissional do magistério*”, coordenado pela Profa. Giovanni, na PUC/SP.

O segundo foco dos estudos teve como tema “*Escola e alfabetização: seus desafios*”. São estudos relatados, tanto em Mesa Redonda por convidados, quanto por ex-alunos e seus orientadores. Aqui estão relatados inicialmente os estudos dos convidados externos para a Mesa Redonda e depois os dos alunos e seus orientadores. As professoras doutoras Rosemary Ferreira da Silva e Marise Marçalina de C. Silva Rosa, da Universidade Federal do Maranhão relatam o estudo do Grupo de Pesquisa que coordenam, abrangendo “*Formar professores a partir da escola: a extensão universitária como processo de construção de saberes da docência*”. Em seguida, o relato das Profas. Dras. Luciana Maria Giovanni e Alda Junqueira Marin, coordenadoras do grupo e da publicação, traz para a coletânea “*Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro*”, analisando pesquisas divulgadas em diferentes fontes. Na sequência contamos com o estudo da ex-pós-doutoranda Profa. Dra. Tamara Fresia Mantovani de Oliveira e sua supervisora, apresentando seu estudo denominado “*Reflexões dos professores alfabetizadores transgressores sobre desafios de um currículo de alfabetização para escolas da rede do município de São Paulo*” realizado na rede municipal pública da cidade de São Paulo.

Além desses estudos, os ex-alunos também relataram suas pesquisas de mestrado e doutorado. A Profa. Dra. Maria Helena Bertolini Bezerra, atualmente docente da UNIESP e ativa participante da Universidade Livre e Colaborativa, apresentou seu doutorado com o trabalho intitulado “*A formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental*”. Na sequência, temos o artigo das doutorandas Simone Garbi Santana Molinari sobre “*A prática docente alfabetizadora: uma questão de concepção*” e Fernanda Oliveira Costa Gomes relatando seu estudo de mestrado com o título “*As dificuldades da profissão docente no início da carreira: desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações*”, ambas com a co-autoria da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

Esperamos que esta publicação possa abranger maior número de pessoas que gostem dos trabalhos, tanto quanto os presentes no Seminário gostaram, e que ajudem a divulgá-los para outros colegas.

• São Paulo, novembro de 2015.

PRÁTICAS, SABERES E CONHECIMENTO - ESCOLA E CURRÍCULO

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Saudações aos professores participantes do Seminário. Como professora que tem a honra de iniciar este seminário, aberto, inclusive, a professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo, saúdo a todos os presentes. Minha pretensão é de contribuir para que estes dias se constituam numa oportunidade de formação para todos os participantes, para todos nós.

Conheceremos pesquisas e o trabalho de várias escolas, o que significa uma possibilidade preciosa para o exercício da análise e da reflexão, imprescindíveis para a compreensão dos saberes e das 'práticas – uma oportunidade para ultrapassar o acesso a relatos e explicações, para ir além de uma simples troca de experiências. Entendo que refletir ou pensar sobre o que já temos familiaridade, exige um certo distanciamento para que se possa analisar, relacionar e avançar na compreensão mais orgânica do que está sendo objeto de reflexão. Por exemplo, para refletir sobre as práticas que serão apresentadas no seminário, parece indicado buscar examiná-las de fora, como algo que não é nosso, buscando seu significado e a contribuição que possam nos trazer.

Assim, pensei em organizar alguns pontos que nos ajudem, para refletirmos juntos, de maneira simples, sem rebuscamentos desnecessários, tentando suspender valoração ou julgamentos, sem

a preocupação de esgotar os referenciais, deixando possíveis pistas ou caminhos abertos para a elaboração de cada um, em continuidade com o que já se tem de acúmulo e de experiência.

Um primeiro ponto de ancoragem é a lembrança de que estamos falando da **escola**, com sua cultura e sua forma de atuação, situada neste tempo e nesta sociedade, com os determinantes que tudo isso impõe ao trabalho docente – determinantes que explicitam limites e possibilidades.

Vivemos tempos difíceis, muito difíceis – tempos de ameaça à vida no planeta, tempos de guerras que nunca terminam e provocam a fuga de milhares de pessoas em busca de amparo para sobreviver - fuga que muitas vezes é caminho para a morte -, tempos de violência generalizada, de preconceitos e chacinas habituais, tempos de sofrimento e também de indiferença diante de tanta desgraça. Pensando na relação entre barbárie, desgraça e indiferença, já alertada por Adorno(1995), também é relevante lembrar sua ponderação a respeito da escola:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995,p.116-117).

Tempos difíceis exigem de nós, em nome das nossas crianças e jovens, lutar em defesa de uma escola que atue, de fato, no sentido do horizonte da desbarbarização, da humanização. Defendemos a escola pública como conquista democrática, aberta a todos; a escola, enquanto espaço potencial de crescimento e de luta contra o desalento e a desesperança.

Mas é preciso reconhecer os limites e problemas. Assim, citando Marin (2014), eles são muitos e cercam a atuação da escola atual, especialmente da escola pública. Discutindo achados de pesquisa, a autora afirma:

Na desnaturalização [das práticas], então, o que se percebe que a escola não faz? Ela não auxilia a maioria da população estudantil a adquirir o capital cultural a que tem direito e cuja transmissão é sua função precípua; ela não auxilia a adquirir e a manter o *ethos* necessário a isso, ou seja, valores que facilitem a aquisição e a propensão a essa aquisição, mas trabalha no sentido contrário, destruindo aquilo que o alunado traz. A escola não ensina e eles vêm com a expectativa de que ela também ensine, o que provoca descrença, pois parece muito presente o lúdico nas séries finais do fundamental. É uma escola feia, os professores são chatos, a comida é ruim, segundo muitas das manifestações, ensina superficialidades e insuficiências. É uma escola que só tira da rua – e às vezes – dizem muitos pais, muitas crianças e jovens (p.80-81).

Constatar os problemas é negar-se a mascarar ou subestimar uma situação muito grave, de confirmação das desigualdades sociais, de produção da ignorância, de desvalorização total do público atendido. Contudo, sem ingenuidade e sem fechar os olhos para todos os problemas constatados na política educacional e no atendimento escolar, sabemos que as escolas também têm vida- no seu interior há estudantes interessados e profissionais competentes e criativos: por isso defendemos a escola como espaço de formação dos estudantes e dos educadores.

Na escola, sabemos bem, tempos, espaços e saberes são recortados, fragmentados, formatados para tornar possível atender a muitos alunos de uma vez, organizados em grupos etários e de adiantamento. Esses parâmetros se detalham e se explicitam no processo pedagógico, muito mais como obstáculos à aprendizagem dos alunos do que como elementos

facilitadores, adequados e favoráveis, exigindo mudanças. Sua transformação, porém, exige entender a escola, seus saberes e suas práticas, perceber porque se organizou assim historicamente, o que pode ser alterado, e de que modo, para o melhor atendimento às crianças e jovens da maioria da população.

Na atuação específica da escola, práticas e saberes docentes se constroem na relação com o conhecimento, o que exige pensar sobre essas três dimensões, tendo presente sua articulação no tecido do currículo. Proponho pensarmos, então, a partir deste ponto, sobre **Saberes e Práticas, Conhecimento, Currículo, Escola.**

SABERES E PRÁTICAS

Não é qualquer atividade em educação que pode ser compreendida como prática. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p.29), prática educativa é ação orientada, com sentido, tecida na estrutura social, tendo o agente um papel fundamental. São atividades de pessoas, que têm intencionalidade, sentido e significado, incluem a mobilização de saberes para determinado fim.

Práticas se explicam em seu contexto de ocorrência e devem ser entendidas em seu caráter histórico e contextual; sua constituição, como resposta a necessidades daquela escola, sua manutenção como tradição que ainda faz sentido para aquele grupo de professores, e que significado têm dentro da escola, sua justificativa, de acordo com o problema para o qual constituem um caminho de solução. Práticas que se sedimentam criam tradições, tornam-se cultura compartilhada e dão o solo, ou a possibilidade, para ações rotineiras, que têm relação com o cuidado, o ensino e a orientação dos estudantes, e que se realizam sem muito planejamento, sem muito

pensar- são práticas que servem como fonte ou condição para outras ações. Ações educativas têm sempre um referente social na cultura e nas tradições, porém se desenvolvem dentro de um espaço que permite escolhas. Assim, prática e tradições podem ser entendidas como instrumento de continuidade, mas também de renovação, diante de novas condições e necessidades sociais e culturais.

Prática docente, então, não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais—ações são constituídas nas redes de relações e no envolvimento dos agentes – sua história, sua formação, seu *habitus*.¹

Na perspectiva de sua construção coletiva, nas redes de relações, criam-se práticas como hábitos compartilhados, em que as pessoas se reconhecem no que compartilham, na sua cultura comum. São exemplos de práticas: as rotinas pedagógicas, os modos de relacionar-se com os alunos e com as famílias, as

1 O conceito de *Habitus*, utilizado no estudo das práticas educativas por autores como Gimeno Sacristán (1999, p.83-4) e Perrenoud (1993, p.22-39), é autoria de Bourdieu (1972, 1991, 2003) e refere-se a uma “gramática geradora de práticas”, a “sistemas de disposições duradouras e transferíveis”, a “princípios geradores e organizadores de práticas e representações”, “esquemas de ação que orientam tanto as condutas rotineiras ou inconscientes quanto as decisões.” Também Norbert Elias traz uma relevante conceituação *dehabitus*: “Cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com os outros membros de sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais, mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, algum, a coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social—um estilo mais ou imenso individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social.” (ELIAS, 1994, p.150)

formas da administração relacionar-se com os subordinados, os estilos profissionais, de acordo com os níveis de ensino ou por especializações dos professores, a organização escolar, com toda a sua cultura e forma de atuar etc.

No dia a dia, os professores agem, sabem desenvolver ações orientadas para fins esperados, criam práticas; face à urgência, como lembra Perrenoud (1993, p.23), improvisam, criam soluções, mais baseadas nessas tradições, na cultura comum, em seu *habitus*, do que em raciocínio ou em modelos propostos.

Assim, os professores criam seus repertórios, seus recursos, seus saberes, suas práticas - a partir de seu *habitus* e também de textos e documentos, equipamentos técnicos, modos escolares de atuação, ambiente que rodeia a escola, notícias, e toda a informação que circula entre eles e seus alunos: seus conhecimentos, suas culturas. Na ação docente se apreende também a força de seu desembaraço, ousadia e vontade de acertar, na criação de novos recursos diante das dificuldades ou da necessidade de atingir os alunos. A imbricação de todos esses elementos presentes mostra porque a reflexão sobre as práticas exige tomá-las em situação, distanciar-se para perceber o seu significado de forma mais ampla, na rede de relações em que se dá o atendimento escolar; exige também investigar e explicitar os saberes docentes envolvidos nessas ações.

Integrados às práticas, encontram-se, portanto, os saberes docentes, adquiridos no trabalho diário e integrados à prática cotidiana, apesar de ser difícil aos professores explicitar o seu conteúdo – por exemplo, os saberes que se integram a habilidades de trabalhar com grupos, acalmar alunos agitados, atender suas inquietações, captar atenção, organizar atividades, manter o clima de trabalho com os alunos. Na docência se integram os diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui, além de sua formação profissional, o que se faz necessário, diante da complexidade na relação com o conhecimento e na relação com os alunos. Proposições que se apresentam ao trabalho da escola, não são simplesmente aplicadas,

pois encontram toda essa rede de práticas e saberes. É importante considerar esses pontos, para elaborar uma compreensão mais consistente da prática, especialmente quando se propõem intervenções ao trabalho escolar: é preciso respeitar o que já se faz e relativizar expectativas de transformar a escola num piscar de olhos, à custa de documentos ou de imposições. Assim como se sabe que a prática não é transparente, não se sabe de antemão como se muda a prática, mas isso só acontece gradualmente e com os seus agentes, se a mudança se mostrar necessária, se trazer algum benefício, se fizer sentido, porque eles sabem muito do seu trabalho.

Saberes docentes, entretanto, não são considerados e valorizados, embora sustentem o cotidiano escolar, pois são constitutivos da instituição escolar. Rockwell e Mercado (1986) lembram que “o conhecimento cotidiano que se adquire e se faz objetivo na prática de ensinar e de organizar uma escola, é invalidado frente ao conhecimento ‘científico’ que possuem os técnicos de outro nível hierárquico” (p.21). Defender que não é possível elevar a qualidade da educação sem partir da história da prática docente, da experiência dos professores, de seus saberes acumulados, não significa desconsiderar o horizonte dos referenciais teóricos, necessários para a análise e reflexão das questões focalizadas para estudo.

Insistindo um pouco mais na discussão dos saberes, sabe-se que há uma extensa lista de autores que estudam essa questão e usam a palavra com significados um pouco diversos, mas sempre na relação com conhecimento². Rockwell e Mercado (1986), por exemplo, apontam que na ação docente ocorre “integração e geração de conhecimento por parte dos que exercem esse trabalho [...] de conhecimento não formulado, não sistematizado nem explicitado

2 Um levantamento bastante abrangente desses estudos foi cuidadosamente elaborado por Torquato (2015).

[...] deincorporação de conhecimentos de origem diversa”. São saberes “adquiridos na necessária reflexão contínua que esse trabalho impõe” (p.68). Saber ser professor implica a apropriação ou construção ativa de conteúdos diversos, de teorias pedagógicas e de modos sutis de atuar com os alunos, além de modos de atuar conforme a organização do trabalho no interior da escola.

Charlot (2001), por outro lado, considera os saberes como resultados da aprendizagem incorporados ao entendimento e à ação das pessoas, dando sentido a decisões e práticas; são resultados de um tipo particular de aprender, que só existem pela linguagem e na linguagem. Este autor fala, portanto, de relação com o saber no sentido geral de relação com o aprender (nota, p.29). Diante dos saberes, certos indivíduos, jovens ou adultos têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam o mesmo desejo (p. 15) – relações diferentes entre indivíduos e aquilo que sequer ensinar-lhes são relações com o saber. Entende-se, nessa perspectiva, que “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender” (p.17), ou seja, a aprendizagem só resulta em saber para o sujeito que aprende, quando o sujeito deseja ou tem disposição para aprender. Buscando explicar como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, como se desencadeia um processo de aprendizagem, Charlot aponta que:

(...) aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito (2001, p.26).

Nessa perspectiva, aprender só é possível pela intervenção de fora; é uma relação do sujeito com o outro, com o mundo e com o que se aprende. “Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta) (CHARLOT, 2001, p.27-28).

Também Rockwell e Mercado, na obra já citada(1986), assinalam essa característica do processo de aprendizagem:“Em sua prática cotidiana, sem dúvida, tanto professores como alunos se apropriam de e organizam os elementos transmitidos na escola a partir de esquemas e concepções que eles mesmos possuem, e assim, de fato, constroem conhecimentos” (p.25).

No movimento do aprender, o que se elabora ou se constrói, passa a fazer parte do sujeito –são saberes, formas de agir, valores, costumes. Considerando a escola, em seus limites e possibilidades de tempo, espaços, regras de funcionamento – o que é possível aprender? Há situações convidativas, que desafiam e despertam a disposição dos estudantes para aprender? Há contextos de aprendizagem tecidos na relação entre as pessoas ou prevalecem atuações individuais? E, principalmente, o que, afinal, a escola oferece e organiza para a aprendizagem? Inclui-se o conhecimento da ciência? Qual a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar?

Para contemplar essa relação escola-aprendizagem, dentro do estudo de práticas e saberes, é imprescindível entender melhor a lógica da prática no processo pedagógico e, na sequência, também esclarecer alguns pontos sobre o conhecimento escolar.

A LÓGICA DA PRÁTICA

Os estudos de Bernstein apontam que é na prática que se cria o discurso pedagógico – o texto ou conteúdo a ser transmitido ou desenvolvido, dentro das condições de tempo, espaço, grupos de alunos por idade ou adiantamento. Com foco nas relações de poder e controle que, dentro do campo simbólico, posicionam as pessoas de forma diferenciada e produzem formas de

consciência, Bernstein(1996) discute a comunicação pedagógica e sua regulação, pois considera que a organização da prática, atravessada por relações de poder, arruma pessoas e atividades em determinados espaços e tempos. Ele buscou explicitar a lógica desse processo, ou seja, os princípios e regras que se fazem presentes em seu desenvolvimento. No interior da escola, o currículo entra em ação ou em transformação, interferindo na prática e sofrendo sua interferência. À luz deste referencial, tanto o currículo quanto a prática transportam o princípio dominante da formação social em que se inserem, distribuindo o poder de forma desigual – formas de comunicação transportam essa distribuição. Daí a afirmação de Bernstein: “o controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p.190). A comunicação pedagógica explica-se, então, por um meio, ou um dispositivo pedagógico, através do qual o poder pode ser relacionado ao conhecimento e o conhecimento à formação da consciência (BERNSTEIN, 1988, p.101). No dispositivo pedagógico as relações de poder e controle estão presentes na relação básica entre professores e alunos, traduzindo-se na organização do conteúdo, seu ensino, sua aquisição. Essa relação, segundo o autor, (1996, p. 95-96), é essencialmente assimétrica, ainda que se tente suavizar a assimetria: professor aprende a ser professor, aluno aprende a ser aluno, numa aprendizagem de regras hierárquicas de ordem social e modos de comportamento que se considerem apropriados na relação pedagógica. Há também a atuação de regras de sequenciamento, estabelecendo o que vem antes, o que deve vir depois, o quanto se tem de aprender em determinado tempo. No contexto da prática essas regras sempre se apresentam, do modo explícito ou implícito e, da combinação desses princípios e regras, desenham-se práticas chamadas de pedagogias visíveis ou invisíveis. Ao contrário de regras implícitas, mais presentes na chamada pedagogia invisível, as regras mais explícitas permitem apreender mais claramente as relações de poder, o critério de subordinação, o que é esperado dos alunos em termos de aquisição de conteúdos e normas de comportamento.

Assim, além dos pontos citados anteriormente, a contribuição de Bernstein aponta para a relevância de salientar, na análise das práticas, examinadas como formas de comunicação, o que elas esclarecem a respeito das relações entre professores e alunos, sobre a distribuição de poder, sobre as formas de controle sobre os comportamentos, sobre a organização do currículo face às necessidades de aprendizagem, sobre os espaços que se criam, ou não, para os alunos participarem e criarem seus caminhos de conhecimento.

Estudo de Lopes(1999) esclarece ainda mais a questão dos saberes, ao considerá-los um ponto crucial para a discussão do **conhecimento escolar**, dimensão fundamental a ser esclarecida nesta reflexão. Partindo da constatação que saber e conhecimento são termos sinônimos, usados indistintamente em diferentes estudos, a autora aponta alguns autores que fazem diferença entre eles, atribuindo a saber, um sentido mais amplo do que o conhecimento. Cita Foucault, por exemplo, para quem essa palavra envolve as muitas formulações de saber: cotidiano, leigo, empírico, tradicional, e também os saberes sistematizados, organizados com base de verificação e coerência rigorosas- tanto o conhecimento científico quanto das disciplinas do campo das humanidades. Nessa direção, entende-se que toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico. Considerando que conhecimento, por sua vez, não significa um conjunto de verdades definitivas, mas um processo, sempre em devir, afirma que em torno do conhecimento científico, há muitos obstáculos ou entraves que impedem sua compreensão pelos estudantes (p.97). Um exemplo de obstáculo é o da opinião. Citando Bachelard, alerta: “Não podemos ter opinião sobre problemas que não conhecemos, sobre questões que não sabemos formular claramente”(LOPES, 1999, p.128).

A aprendizagem de um novo conceito, então, é sempre um processo de questionamento de nossas concepções prévias e de superação dos obstáculos epistemológicos existentes nesses primeiros conhecimentos. Neste ponto, algo mais se esclarece sobre o conhecimento escolar - na relação com o conhecimento científico,

a busca por aprendizagem de novos conceitos encontra saberes, concepções prévias. São sempre pontos de partida, mas constituem, muitas vezes, obstáculos às novas aprendizagens, que se constituirão na ruptura e não na continuidade com o que já se sabe. Como se faz, então, a conexão do que se pretende fazer aprender com aquilo que os alunos trazem de sua experiência fora da escola?

Voltando a Lopes (1999), a autora nos lembra que entre pesquisadores em Currículo e Didática, nas discussões sobre as relações entre conhecimento escola, conhecimento cotidiano e conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ora é entendido como um conhecimento a ser suplantado pelo conhecimento científico, ora é situado como eixo central do processo ensino-aprendizagem. Na segunda opção,

Deve o currículo pautar-se na produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de fortalecer a organização e a prática de movimentos populares e não na distribuição do conhecimento científico elaborado socialmente, ainda que seja explicitada a necessidade de questionamento crítico do conhecimento cotidiano (p. 137).

Contudo, ambas as direções valorizam, de modos diferentes, as concepções prévias dos alunos, mas é preciso esclarecer um pouco mais como se desdobra esse repertório já constituído, assentado no conhecimento mais espontâneo e cotidiano, na cultura dos alunos.

No estudo consultado (LOPES, 1999), apontam-se diferenças entre senso comum ou conhecimento comum e o saber popular, ambos formas diversas do conhecimento cotidiano: O senso comum refere-se ao conhecimento necessário e mais habitual de nossas vidas cotidianas (p.139). Na cotidianidade, as ações se automatizam, pois não seria possível refletir o tempo todo antes de decidir e agir – é nossa vida mais familiar e espontânea. Senso comum permeia as diferentes classes sociais e os diversos tipos de atividades; mas,

“para produzirmos ciência, arte, filosofia precisamos romper com o conhecimento aparente do senso comum”(p.149). Quanto aos saberes populares, referem-se a frutos de produção de significados das camadas populares. São práticas formadoras de saberes populares as práticas sociais cotidianas, os mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência; são conhecimentos necessários para determinado grupo viver melhor. Por exemplo: “saber com respeito a ervas medicinais, construção de moradias, culinária, formas de artesanato, práticas políticas e formas de organização coletiva”(p.150). O senso comum aponta para universalidade e uniformidade, saberes populares apontam para a especificidade e diversidade. A autora enfatiza a importância da valorização dos saberes populares, e alerta que isso não significa estabelecer igualdade epistemológica entre os vários discursos, mas aceitar a pluralidade dos saberes, como possíveis, necessários e válidos, tendo o objetivo de suplantar o senso comum(p.153).

No interior do trabalho pedagógico está presente essa pluralidade de saberes, que são diferentes e que se cruzam e se transformam, numa nova síntese. Este é outro marco importante na compreensão do conhecimento escolar. É também um sinalizador da complexidade do trabalho docente, no que se refere a conhecimento e aprendizagem: ainda que se prenda a determinada questão, de determinada disciplina do currículo, a atuação docente é sempre atravessada por elementos diversos, originados do repertório prévio dos alunos, das tradições escolares, da sua própria trajetória, elementos que conferem complexidade e especificidade ao conhecimento escolar. E no esforço de trazer à tona saberes prévios e elementos da cultura local, muitas vezes se dilui a possibilidade de avançar para categorias mais amplas e explicativas: desfoca-se o que se pretendia fazer aprender e parte-se para outra discussão, dispersando esforços desnecessariamente.

Importa insistir que tais saberes são múltiplos e diferentes, que integrá-los constitui uma dificuldade real. Lopes(1999) alerta para essas diferenças, discutindo, por exemplo, processo de produção do

conhecimento científico e processo de ensino – são processos distintos, mesmo que o processo de ensino não se reduza a ensinar resultados:

Mas ensinar o processo histórico de construção das ideias científicas, os erros e impasses da ciência, não significa o mesmo que produzir ciência. Há sempre uma distinção entre os processos de exposição, de construção de raciocínios, de preparação do conhecimento para torná-lo ensinável (p.181).

Concordando com a autora, entende-se que exposição didática não é exposição teórica, pois na situação de ensino interferem as condições de quem ensina, de quem aprende, as condições de organização de tempos, espaços e recursos da escola, formatando os saberes e dividindo-os em partes, capítulos, lições; não são apenas formas diferentes, mas formas que impregnam e engendram conteúdos. Assim, na escola produzimos novos conteúdos, e ainda que não se possa afirmar que produzimos ciência, produzimos novos conteúdos, conhecimento escolar (LOPES, 1999, p.181).

Bernstein já foi citado anteriormente, reforçando a explicação sobre a estreita articulação entre currículo e prática, que se detalha nessas condições que formatam e transformam o conhecimento na situação de aprendizagem escolar. Bernstein chama de recontextualização esse processo de transformação, apontando que o discurso pedagógico é recontextualizador (BERNSTEIN, 1996, p. 260-265), pois transforma um discurso em outro, com vistas a sua transmissão e aquisição. Um texto, quando é deslocado de seu contexto original e passa a se situar em outro contexto, deixa de ser o mesmo, pois: “O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação e elaboração. O texto foi reposicionado e refocalizado” (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Nas disciplinas escolares, as regras são diferentes do contexto original da produção do conhecimento selecionado no currículo – do contexto da produção, o conhecimento selecionado é realocado e refocalizado no contexto da reprodução do discurso, transformando o conhecimento original – como afirmamos acima, produzimos novos conteúdos, produzimos conhecimento escolar³. As regras de transmissão e aquisição não podem ser atribuídas à lógica interna daquela disciplina científica, mas às condições de organização do processo pedagógico e à lógica da prática no dispositivo pedagógico. A transformação dos saberes é central na comunicação pedagógica, mas a recontextualização não é prerrogativa apenas da escola, onde o conhecimento é organizado, recortado, dosado, sequenciado. Nesse processo atuam, principalmente, as autoridades educacionais, os meios especializados em educação e as editoras- que criam uma “indústria de textos” de porte, (BERNSTEIN, 1996, p. 278), muitas vezes controlando fortemente a atividade pedagógica e toda a atuação docente.

CONHECIMENTO

Há, portanto, formas diversas de conhecimento que compõem o conhecimento escolar – as disciplinas escolares correspondem a formas de conhecimento criadas por estudiosos e traduzidas para uso da comunidade escolar – matemática, literatura, ciências físicas e sociais, por exemplo, não dão conta de explicitar e explicar toda a experiência humana, mas cada uma se organiza tendo por

3 Conhecimento escolar como conhecimento recontextualizado é discutido também por Santos(1995)

objeto alguma parte dessa experiência e juntas, compõem parte do conhecimento escolar. Dentro de cada uma das disciplinas há uma seleção do que conta como conhecimento válido e mais importante, e é preciso discutir o que é fundamental para ser ensinado na escola, uma vez que esta face do conhecimento escolar constitui aspecto relevante a ser considerado – o compromisso de propiciar a ampliação cultural de todos, numa perspectiva crítica, problematizadora. À escola, em sua função socializadora do conhecimento, cabe garantir a aprendizagem de saberes necessários para compreender o mundo e para possibilitar às novas gerações sua inserção crítica- de adaptação e de resistência às condições impostas pelo modelo social em que se encontram.

Mas o conhecimento escolar, por outro lado, não pode ser considerado de modo neutro. A distribuição do conhecimento, como há muito se sabe, não se faz de modo igualitário para os diferentes grupos sociais, o que exige posicionamentos claros da parte dos educadores. Ao relacionar conhecimento e poder, Giroux e McLaren (1994) defendem, no contexto de uma pedagogia radical e contra-hegemônica, o que chamam de linguagem da possibilidade – aquela “capaz de envolver o discurso do cotidiano por meio da confirmação, do questionamento e da esperança”. Afirmam, ainda, a importância de

“associar conhecimento e poder em um plano teórico, para dar aos alunos a oportunidade de entender de forma mais crítica quem eles são no contexto de uma formação social mais ampla, bem como para ajudá-los a assimilar criticamente aquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes têm sido negadas” (p. 148).

Young (2007), quando discute a escola necessária às novas gerações de origem mais pobre, que precisam do conhecimento mais abrangente, dos saberes relevantes na luta contra-hegemônica; a favor dos interesses das pessoas como as da maioria da população em nosso país, defende o “conhecimento poderoso” - conhecimento de

larga abrangência explicativa, que é ferramenta para a compreensão da prática social, que não se acessa na vida prática, mas que só faz sentido se estreitamente relacionado com a experiência, com o repertório de saberes dos alunos.

Assim, na perspectiva desta reflexão, parece óbvio que não se pode defender o “abatimento” das aprendizagens escolares e a defesa do simples acolhimento para a escola dos mais pobres, ou a relativização de todo saber, mesmo ao constatar e aceitar que vivemos na condição pós-moderna, do capitalismo globalizado, de transformação no modo de produção e na oferta de empregos, na informatização geral que impõe novos modos generalizados de comunicação e informação. Coerentemente ao que foi discutido, enfatiza-se que o **conhecimento** assume importância indiscutível dentro da função social da escola.

Mas, a que nos estamos referindo quando reafirmamos sua importância? O que mais poderíamos compreender desse processo humano, desse movimento, cujos produtos são diferentes formas de conhecimentos? Interessa aos educadores discutir esse ponto? Penso que quanto mais os educadores ampliam sua compreensão a respeito daquilo que cerca ou se faz central em seu trabalho, serão maiores suas possibilidades de escolhas e de defesa de posições.

Neste momento, então, podemos nos distanciar um pouco das reflexões mais imediatas e adentrar num referencial menos familiar, perguntando sobre a questão centralmente complexa ligada ao currículo – o **conhecimento**. O que terá a nos dizer sobre o conhecimento Norbert Elias (1897-1990)⁴, um autor que investigou

4 Elias é bem conhecido nas ciências humanas, especialmente por sua obra *Processo Civilizador*. Seu estudo sobre o conhecimento é apresentado com centralidade no livro *Teoria simbólica* (ELIAS, 2002). Foi o último trabalho preparado pelo autor para publicação em vida, o

sempre o desenvolvimento humano da perspectiva social e na longa duração?

Norbert Elias discute o significado adaptativo da produção do conhecimento⁵ pelo homem, entendida como resultado de uma ruptura evolutiva, que marca a relação do ser humano com aquilo que é por ele aprendido e memorizado – elemento distintivo, portanto, em relação aos demais animais. Sua perspectiva é evolucionista, e nessa direção, busca evidências do processo de continuidade e ruptura que caracteriza a evolução humana. O central é a ideia de que a espécie humana atual representa uma ruptura com as espécies de homínídeos que viveram anteriormente, o que explica, na luta pela sobrevivência, que tenha restado apenas ela. A ruptura teria ocorrido pela alteração no equilíbrio entre o aprendido – aquilo que resulta do processo de aprendizagem dos indivíduos – e o não aprendido – os elementos definidos na bagagem genética dos indivíduos da espécie. Ou seja, diferentemente do que acontece nos demais animais, as formas aprendidas de comportamento tornaram-se predominantes para o homem, o que representou elemento relevante para a sobrevivência da espécie: Os humanos povoaram o planeta aprendendo pela experiência e transmitindo-a em forma de conhecimento de uma geração a outra (ELIAS, 1998, p. 299-300).

Nesse sentido, destaca que a aprendizagem não somente foi possível, mas necessária para que os indivíduos pudessem ser incorporados aos grupos sociais. Para ilustrar esta ideia, trata da questão da comunicação oral, pela aquisição da linguagem, ressaltando com

que se deu numa versão preliminar, em 1988.

- 5 Um estudo mais detalhado do conhecimento na perspectiva de Elias foi desenvolvido por Sampaio e Galian (2016).

este exemplo que a própria aprendizagem torna possível ativar o potencial do não aprendido, ou seja, a experiência e a interação ativam a possibilidade biológica de aprender, aquilo que potencialmente está definido no patrimônio genético da espécie.

Elias (1998) ressalta a importância da aprendizagem para a espécie humana:

Sem adquirir o conhecimento social acumulado [os homens] não podem sobreviver nem se tornar humanos. De fato, estão biologicamente constituídos de tal forma que tanto é possível como necessário orientarem-se por meio do conhecimento aprendido (p. 304).

Sobre o **processo de produção social do conhecimento**, o autor se refere a uma necessária relação impessoal com os acontecimentos, uma relação de afastamento do que lhe apontam suas experiências imediatas: “Torna-se necessário buscar o distanciamento e o autodistanciamento, uma vez que são muitas as dificuldades dos homens para compreender as suas próprias interconexões sociais” (2008, p. 60).

Com o necessário distanciamento torna-se possível conquistar uma outra percepção, mais objetiva e impessoal; nessa passagem, há sempre grupos em relação, em relação de interdependência. Há também interdependência entre os processos de transição nos modos de pensar e compreender a sociedade e todas as mudanças sociais, os conflitos, as transformações no comportamento das pessoas.

Interdependência e distanciamento, então, articulam-se fortemente, e são dimensões fundamentais para a compreensão do caráter relacional de todas as ações humanas, segundo Elias. Reafirma-se também, nesse quadro, a sua concepção de conhecimento - relacionado às mudanças nas sociedades, que são acompanhadas de mudanças na percepção e na vida dos indivíduos, e também articulado ao distanciamento dos homens em relação aos fenômenos naturais.

Discutindo a questão dos conceitos, mas também preocupado com questões relativas a conflitos e à própria sobrevivência dos homens, aponta um particular traço do processo de conhecimento – a enorme distância do conhecimento objetivo e adequado à realidade entre os campos das ciências naturais e os campos das ciências sociais (ELIAS, 1991, p. 21-25).

Na atual fase de desenvolvimento social, observa essa “peculiar desigualdade no desenvolvimento de seu arsenal de conhecimentos” - destacando o notável crescimento do saber objetivo sobre as conexões não humanas da natureza, da tecnologia física e do controle e da manipulação de processos naturais para fins militares e pacíficos, a aplicabilidade prática do conhecimento no domínio da medicina e outras frentes abertas pela investigação, permitindo, num longo processo, que durou séculos, que a natureza venha sendo progressivamente desmitificada, através do avanço do conhecimento científico, mesmo que não se ofereça uma imagem global do universo particularmente atraente para os homens:

É este, se assim quiserem, o segredo da ciência: através da renúncia ao pensamento guiado pelo desejo, às fantasias embelezadoras ou, eventualmente, também ao receio e à angústia, desenvolver o saber sobre o mundo de modo que ele se adapte o mais rigorosamente possível ao mundo real. Se possuímos um tal saber, poderemos empreender a transformação de um mundo não desejado e talvez até atemorizador, por forma a fazê-lo melhor corresponder às necessidades humanas (1991, p. 22).

E é esse saber sobre o mundo que Elias defende, como necessário ao campo das ciências sociais, apontando-o como conquista da espécie humana, que pode desenvolvê-lo a seu favor.

Assim, sobre a produção social do conhecimento, sem falar de um ponto zero ou da produção de um indivíduo isolado, Elias explica as interdependências e o distanciamento que permitiram ao ser humano sair de interrogações egocêntricas e avançar na compreensão, mais

objetiva e adequada ao real, dos acontecimentos: “A expectativa de um tipo específico de explicação não se deve à experiência pessoal de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo, ao longo de muitas gerações” (2002, p. 10).

Em seu estudo sobre o tempo (1998), Elias também discute essa questão de distanciamento (p.136-137) e retoma questões egocêntricas, mais primitivas, dos seres humanos face aos acontecimentos, como: Isso é bom ou mau para mim, ou para nós? Quem ou o que provoca o meu bem ou o meu mal, produzindo essas coisas? Quem é o autor do raio e do trovão?(1998a,p.28). E cita a passagem para interrogações mais impessoais e distantes, como: Qual é a causa do raio e do trovão?(p.28), que tipo de relação existe entre esses acontecimentos? O que significam eles em si, independentemente de mim ou de nós? E nessa passagem, o saber humano aumentou seu grau de adequação ao real em toda uma série de campos - amplia-se a capacidade humana de controlar os acontecimentos, resolver problemas de sobrevivência, e se eleva o grau de certeza que os homens têm da origem e da ligação mútua dos acontecimentos.

Trata-se de um longo processo, em que nossos ancestrais foram buscando explicações e soluções diante de problemas. No estudo sobre a condição humana (1991), o autor alerta, ainda, para a pouca consciência da morosidade desse processo, desse desenvolvimento de um saber altamente ajustado à realidade - problema que faz parecer a muitos homens que o saber atual seja resultado de sua razão natural, da racionalidade humana universal. Isso não explicaria, entretanto, porque os homens fazem uso da sua “razão” ou “racionalidade”, especialmente, em relação à natureza e não tanto em relação à sua vida social e coletiva.

No percurso da investigação de Elias, a expressão ou representação do conhecimento é uma questão crucial, contemplada na sua obra *Teoria Simbólica* (2002), na qual afirma que o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes

níveis de síntese. São exemplos de representação simbólica os mapas, mas também as línguas e as palavras ou nomes. Fica evidente a importância que ele confere aos símbolos na relação com o conhecimento socialmente acumulado:

Podemos admitir que todas as sociedades humanas partilham entre si um fundo comum de experiências e, portanto, de conhecimento. Por isso, podemos verificar que algumas sociedades possuem representações simbólicas de conhecimento que estão ausentes em outras sociedades (2002, p. 5).

A comunicação por meio de símbolos, que pode, portanto, variar de uma sociedade para outra, é uma singularidade da espécie humana e uma condição para o crescimento do conhecimento. Se no início de sua vida, os seres humanos estão preparados para aprender uma língua, o amadurecimento desse traço biológico exige um processo de aprendizagem social (2002, p. 6-7). Trata-se de uma aprendizagem que se dá, portanto, por meio de símbolos e que depende indiscutivelmente da interação, do contato social.

Daí resulta a importância de se compreender as condições sociais da produção de conhecimento, ou seja, as possibilidades que as pessoas encontram para aprender e para fazer avançar esse processo. Entende-se que tudo isso:

Pressupõe uma constituição biológica de uma espécie que permite aos seus membros individuais aprender, armazenar e agir sobre experiências realizadas e transmitidas a uma pessoa através de uma longa linha de gerações antecedentes (2002, p. 16.)

No processo de transmissão, “depósitos de experiências anteriores podem ser reforçados, bloqueados e, tanto quanto sabemos, talvez mesmo extintos pelos depósitos de gerações posteriores” (2002, p. 16).

Depósitos de experiências ou fundo de conhecimento, são conceitos-chave para se acessar, com clareza, a relação entre conhecimento e etapa de desenvolvimento social, dentro da perspectiva evolutiva de Elias.

Sobre a aprendizagem inicial, afirma que “por natureza, um ser humano está preparado para a vida em companhia de outros, com os quais pode se comunicar, está preparado para a vida em sociedade”. Dessa forma, as crianças adquirem a sua língua e também partes do fundo de conhecimento coletivo, pois “os seres humanos integram-se num universo de conhecimento que resulta das experiências de muitas pessoas” (2002, p. 38).

No caso da linguagem, a criança tem de realizar esforço para reproduzir padrões sonoros, precisa lembrar-se do que eles significam e usar os símbolos da forma padronizada pelos adultos – natureza e cultura, indivíduo e sociedade, assim como as funções de linguagem, memória e pensamento, tudo se mistura ou se articula, e nada se separa nesse exemplo, que já nos aproxima um pouco mais do conceito de fundo de conhecimento.

Sobre a relação com o fundo disponível de conhecimento, destaca-se que ele permite, não só evocar o que já é conhecido, mas também pensar e avançar para novas relações e representar o novo, o que **ainda não foi pensado**, alcançando níveis mais complexos de síntese.

Outro autor que aponta para a centralidade da escola como lugar onde se deve acessar o que Elias denomina de fundo de conhecimento é Bernstein. Ele focaliza a diferenciação elaborada por Durkheim entre o “sagrado” e o “profano” e, com base nessa caracterização define duas classes de pensamento, o “pensável” (ou “mundano”) e o “impensável” ou o “ainda não pensado” (ou “esotérico”). O pensável e o impensável são formas de conhecimento que se referem, respectivamente, ao dia a dia, ao já construído e legitimado, e ao âmbito do transcendental. Bernstein afirma que todas as sociedades criam formas de relacionar essas duas classes

de pensamento, produzindo diferentes ordens de significados (BERNSTEIN, 1996, p.255).

Essa relação com o ainda não pensado remete à ideia de distanciamento em relação à prática social mais imediata, de tomada do mundo como objeto de pensamento, bem como ao trabalho com a linguagem e os símbolos que representam e expressam o conhecimento desenvolvido pelas gerações anteriores. Para Bernstein, as diferentes possibilidades de acesso a diferentes formas de conhecimento estão associadas à distribuição de poder e também ao desenvolvimento de diferentes formas de consciência: os controles sobre o “impensável”, no sistema educacional, recaem essencialmente sobre os níveis superiores da educação, sobre aquela parte mais preocupada com a produção do conhecimento legítimo do que com a reprodução do discurso. As relações de poder controlam, assim, quem tem acesso ao conhecimento elaborado e se aproxima da produção do novo, do ainda não pensado (BERNSTEIN, 1996, pp. 255 e 264).

Na rota de explicação da função social dos símbolos, do fundo disponível de conhecimento e sua ligação com o pensado e com o ainda não pensado, Elias inclui a discussão do pensar, como uma atividade humana que não acontece apenas como atividade individualizada, assim como pensamento, conhecimento e linguagem não existem separados, como se ocupassem “diferentes compartimentos de um ser humano” (2002, p. 68).

Opondo-se à ideia de uma imagem humana dividida, Elias compreende que o conhecimento ocorre por um complexo articulado: conhecimento, linguagem, memória e pensamento (2002, p.6) – são funções diferentes e inseparáveis, de um mesmo complexo de conhecimento; e são aspectos entendidos como individuais e sociais ao mesmo tempo (p. 13).

O caráter relacional e social é também parâmetro para explicar o crescimento do conhecimento. Discorrendo sobre a contribuição de

filósofos e cientistas sociais⁶ e sua atuação no conjunto da produção intelectual, conclui que não se pode “avaliar a contribuição de um indivíduo para o crescimento do conhecimento sem uma referência ao seu ponto de partida no seio do crescimento global do conhecimento” (2002, p. 122). Como um ambiente, um clima ou um patamar em que se situam as pessoas, esse ponto de partida social é, então, relacionado ao fundo coletivo de conhecimento: “À medida que o fundo de conhecimento aumenta, podemos afirmar que, em geral, aumentam as possibilidades de um indivíduo inovar” (2002, p. 123).

Ponto importante de sua teoria é o que se refere à **transmissão** do conhecimento - que se entende nesta perspectiva, como sua partilha entre as pessoas - e às características estruturais do conhecimento que possibilitam a transmissão interpessoal e, portanto, também intergeracional do conhecimento. Ela permite a uma geração posterior utilizar o conhecimento sem ter de passar por todos os ensaios e experiências que foram necessários aos seus antepassados para produzir este conhecimento (2002, p.120).

A capacidade de reutilizar, pela transmissão que se dá pela linguagem e na base de símbolos, o conhecimento resultante das experiências e reflexões de gerações anteriores, eleva significativamente o valor de sobrevivência que a vida em conjunto, ou seja, em sociedade, representa para os seus membros individuais.

É importante compartilhar esse fundo disponível de conhecimento, que vai orientar as pessoas no mundo, possibilitando o seu desenvolvimento. Nessa direção, o conhecimento, a comunicação e a aprendizagem explicitam a grande vantagem evolutiva da espécie humana sobre outras espécies.

6 Elias (2002) discute nesse trecho as perspectivas de Hegel, Descartes, Kant, Comte, Durkheim e Marx (p. 122).

Ao pensar, essa vantagem se traduz na capacidade humana de ativar símbolos, antecipar uma sequência de ações e orientar o seu comportamento em certa direção, ou seja, fazer escolhas. Assim, o uso de símbolos da linguagem pode se referir, não só à comunicação, “mas também como meio de orientação, sob a forma de conhecimento e de raciocínio” (2002, p. 70). O autor ainda ressalta:

De fato, a orientação através de um conhecimento acumulado e alargado intergeracionalmente é, provavelmente, a melhor e a mais eficiente das diversas técnicas de orientação com que as criaturas vivas foram dotadas pelos processos evolutivos cegos da natureza (ELIAS, 2002, p. 130).

Outras espécies se orientam com o auxílio de seus instintos ou sinais específicos a cada espécie, “porém, os seres humanos, estão dotados com a necessidade de conhecer”. Usa o exemplo do conhecimento sobre o Sol, sobre seu poder, sobre as regularidades e irregularidades de sua presença, sobre sua relação com a vida cotidiana, conhecimento sem o qual os seres humanos seriam impotentes diante de muitas situações de sua vida cotidiana (2002, p. 75).

Por este motivo, a sobrevivência dos grupos humanos tem dependido, largamente, de um conhecimento congruente com os objetos. Na longa duração, o sucesso na luta por sobrevivência lhe sugere que os seres humanos estão de fato equipados “para se orientarem de forma realista no seu mundo”. Elias sabe, entretanto, das direções diversas dos processos de desenvolvimento humano, nem sempre numa direção civilizadora ou pacífica, mas acredita que essa direção possa estar presente, com a ajuda do conhecimento de caráter mais realista e mais científico.

Nada nas experiências do passado e do presente justifica a suposição de que a humanização da humanidade é uma tarefa impossível, nem há nenhuma boa razão para a suposição de que ela é mais provável do que a descivilização. Não é mais nem menos provável (2002, p. 83).

Fica assim esclarecido, na perspectiva evolutiva de Elias, o conceito de fundo comum de conhecimento, e principalmente, a importância do conhecimento e de sua transmissão, no desenvolvimento social e na própria sobrevivência da espécie.

Sobre **educação, escola e conhecimento** no contexto do pensamento relacional, entende-se que: o conhecimento acumulado pelos homens, na perspectiva do processo civilizador em Elias, deve ser compreendido como um processo bastante amplo, cuja abrangência compreende - além do conhecimento objetivo, realista e científico - os costumes, os saberes cotidianos, a cultura comum, e, ainda, condutas e comportamentos orientados na direção do autocontrole dos impulsos, de acordo com a forma de integração e com o código de comportamento em vigor na sociedade. Na aprendizagem desses comportamentos e condutas, a pressão das instituições sociais se exerce desde a infância sobre os indivíduos. Entende-se, então, que o potencial humano para a aprendizagem que se desenvolve na relação constante com a estrutura social - nas relações com os outros, enfim, - encontra nas diferentes instituições sociais possibilidades diversas e complementares de expressão.

Nesse processo de desenvolvimento do indivíduo, até a idade adulta e como adulto, cada um apreende o que já foi conquistado socialmente. Num prazo bem curto, as crianças aprendem sínteses que custaram séculos do processo de desenvolvimento humano. Por exemplo,

No desenvolvimento da humanidade foram precisos milhares de anos para que o homem começasse a compreender as relações entre os fenômenos naturais, o curso das estrelas, a chuva e o sol, o trovão e o raio, como manifestações de uma sequência de conexões causais cegas, impessoais, inteiramente mecânicas e regulares (ELIAS, 1994, p. 237).

Compreender essas relações como leis naturais exigiu, segundo Elias (1994, p. 244), um tal nível de controle emocional e de distanciamento, que possibilitou conceber os processos naturais como esfera que

opera sem intenção ou finalidade. Àquele que nasce num patamar avançado da torre do conhecimento⁷, esse processo de longo prazo é desconhecido, e essas relações são apreendidas como algo simples e estabelecido de forma natural pelas pessoas. Elas não percebem que chegaram num momento ou estágio em que se beneficiam dos resultados de um processo constante de crescimento do saber.

É no contexto de interdependência e múltiplas interações que se explica a presença das instituições e suas funções, que se tornam necessárias conforme a complexidade dos grupos sociais, para organizar a vida e educar/civilizar os mais jovens. Sociedades que tendem à maior diferenciação e integração apresentariam uma rede mais complexa de interdependências e exigiriam, então, a atuação de instituições mais especializadas para educar as crianças.

ESCOLA

Nesse sentido, instituições sociais, tais como a igreja e a escola, participam do processo civilizador, na relação com a estrutura da sociedade, com as exigências vigentes de controle de emoções para a sustentação da vida social, nas relações mais ou menos complexas em que se encontre tal estrutura, ou seja, de acordo com o tipo de integração e interdependência em que se teçam as vidas das pessoas. Graças à complementaridade das instituições na formação dos comportamentos e condutas, entende-se que

7 A metáfora da torre e sua relação com a produção social do conhecimento e com o “esquecimento do passado histórico” é apresentada na obra *Sobre o Tempo* (ELIAS, 1998a, p. 108).

suas funções se cruzam e são interdependentes, mesmo com especificidades de atuação. A escola, numa direção educadora e disciplinadora, revelaria, nos diferentes momentos e configurações sociais, cruzamentos com a atuação da família e da igreja, por exemplo.

A função mais específica da escola no processo civilizador liga-se, por um lado, ao controle das pulsões, pela maior complexidade da rede de relações e interdependências em que a criança começa a conviver: torna-se necessário controlar-se, seguir regras, desenvolver certos comportamentos. Por outro lado, no processo de educação, a escola se reserva também a dimensão de iniciar no conhecimento, de atualizar todos os homens na etapa socialmente atingida do processo de conhecimento especializado, ou seja, distinto do conhecimento da experiência. Pode-se inferir, então, que a atuação da escola é ampla, refere-se ao uso do fundo comum de conhecimento disponível, que inclui a experiência e o também o conhecimento especializado.

Foco maior na aprendizagem da disciplina e da sociabilidade estaria ligado, nessa perspectiva, à necessidade de maior controle sobre as populações atendidas. Mas, no cuidado com a função específica relativa ao conhecimento, o que se conhece e o que se pergunta sobre a escola? Como se compreende o caráter disciplinador que impregna todo o discurso pedagógico e que, como explica Bernstein (1998), é sempre regulador do comportamento e da conduta, mesmo quando se volta para instruir, para introduzir no conhecimento necessário? Fica evidente que controle social e relação com o conhecimento se explicitam como faces ou dimensões, complementares, da atuação da escola.

A escola básica é chamada em momentos especiais da organização social para atualizar a população no conhecimento necessário para enfrentar as questões presentes, mas principalmente para harmonizar a população em torno das novas necessidades e aspirações, para atuar, acima de tudo, como instituição disciplinadora - e essa função

vai se fundamentar no conhecimento da experiência, no saber cotidiano. Desse patamar desdobra-se o processo de fazer avançar o conhecimento mais objetivo da realidade, a partilha maior do fundo comum de conhecimento, cujo acesso Elias aponta como condição para a sobrevivência e para a humanização da espécie. Especificamente sobre esse ponto, o autor define o que representam para o homem as teorias científicas, que condensam o resultado do longo processo de desenvolvimento do conhecimento:

Em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas. Se estamos num ponto A, em que se cruzam três caminhos, não podemos “ver” se aquela estrada ou aquele caminho conduzem a uma ponte sobre o rio que pretendemos atravessar. Portanto, usamos um mapa. Por outras palavras, uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos (2008, p. 175).

É como Elias argumenta sobre a centralidade da aquisição do conhecimento produzido pelas gerações anteriores - expresso em teorias científicas - como recurso para a orientação e a sobrevivência das novas gerações. Tal recurso possibilita a percepção distanciada em relação ao objeto e a compreensão das conexões entre os acontecimentos; tal como um pássaro, cuja visão vai além do sopé da montanha, propicia ao homem aquilo “que esse homem não consegue ver por si próprio”.

Suas análises possibilitam apontar esse conhecimento como um fundo, como parte de um patrimônio comum a ser compartilhado com todos, e a escola como uma instituição com importante papel nas sociedades mais complexas - como lugar de acesso ao fundo comum de conhecimento, de articulação entre conhecimento, linguagem,

memória e pensamento, de tomada de distância em relação à experiência mais imediata. Não significa isolar o conhecimento da experiência, o saber cotidiano, mas integrar a esse repertório o conhecimento da ciência. Trata-se de partir da experiência imediata para investigá-la e compreendê-la de forma objetiva.

À luz das contribuições focalizadas, especialmente a teoria de Norbert Elias, entende-se que tornar presente o fundo coletivo de conhecimento, as questões interdependentes presentes na prática social, e desafiar o pensamento para novas possibilidades explicativas constitui uma dimensão necessária e possível do trabalho escolar. Desse modo, os alunos avançarão no conhecimento objetivo, na compreensão da realidade e na sua própria orientação dentro dela.

CURRÍCULO

Finalmente, como um movimento de conclusão, agora com mais elementos, podemos avançar um pouco mais na reflexão sobre currículo. Já incursionamos na discussão do currículo em ação, ou seja, do currículo que se constrói no interior da escola, na relação entre conhecimento, práticas e saberes. Conhecimento que se recontextualiza, se modifica, mas continua sendo referência central daquilo que se organiza com intenção de propiciar e garantir aprendizagem. Assim, a transmissão, discutida no referencial de Norbert Elias, tem um significado claro, de situações de ensino-aprendizagem que se organizam e se desenvolvem no contexto de complexidade da atuação docente.

Num exercício de leitura, tomando ligeiros recortes de propostas curriculares recentes, pode-se buscar esclarecimento sobre como têm sido consideradas essas questões, ou seja, como propostas, que buscam definir e orientar o currículo e que chegam aos educadores,

contribuem para o trabalho de conhecimento, como tratam a relação ensino-aprendizagem-avaliação.

Nos vários recortes escolhidos, então, situando as propostas em contexto, focalizaremos alguns poucos pontos: o conhecimento – concepção, abrangência e lugar no currículo, sua organização; a orientação pedagógica - ou como se considera a relação ensino-aprendizagem-avaliação.

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, na área da educação, fomos impactados pelas denúncias e clamores da teoria da reprodução. Violência simbólica e reprodução das desigualdades se tornam temas de discussões em que se denunciava a escola e o seu currículo por servirem à causa do poder e da manutenção da ordem injusta, que sacrifica os mais pobres e exalta os que já nascem na senda dos privilégios. Considerando, ainda, o contexto de exceção na ditadura, a situação difícil do ensino no país, os índices de reprovação e de perda de alunos, a extensão das matrículas sem o cuidado com a qualidade da escola e da formação de seus professores, dá para compreender a perplexidade e insegurança de nossos educadores, a **busca de saídas**, o movimento de proposições e reformas curriculares.

O currículo para o ensino fundamental e médio, ou de primeiro e segundo graus, desse período, resumido na lei federal nº5692/71, organiza os conteúdos por atividades mais livres e sem sistematização, para as séries iniciais, por áreas articuladas nas séries seguintes, e por disciplinas formais e sistematizadas para o final do primeiro e para o segundo graus – segundo os referenciais da Psicologia Genética escolhidos como fundamentação. Propunha-se grande ênfase em processos ou operações de pensamento, segundo esses mesmos referenciais da Psicologia e da Didática também vigentes. Conteúdos deveriam contribuir para formar habilidades ou comportamentos observáveis, mas eram assumidos como indiscutíveis, considerados centrais nas referências disciplinares e mantidos nas listagens tradicionais. Nessa proposta, portanto, tem destaque: Conhecimento sistematizado, com

lugar central no currículo, planejamento e organização para assegurar o *ensino*, como transmissão sequenciada numa ordem de complexidade crescente: aprendizagem de habilidades e dos conteúdos, esperada, não como consequência de situações previstas para essa aquisição, mas como resultado dessa organização e como produto do desenvolvimento intelectual dos alunos nas diferentes fases, conforme suas faixas etárias.

Ao rejeitar, junto com a sociedade civil, a imposição de padrões sociais, a participação sonogada, o silenciamento, a propaganda de um progresso falso, à custa de maior desigualdade, entre muitos outros pontos, os educadores também rejeitaram planejamentos precisos e formulação técnica detalhada dos currículos, a indicação de conteúdos distanciados da realidade social. A discussão da rede estadual de educação em 1983, no início do primeiro governador eleito em São Paulo, depois de tantos anos, expressou com toda a força a necessidade de um novo currículo e uma nova escola para a nova sociedade que se desejava criar.

Sob o impacto das teorias e denúncias reprodutivistas, os conteúdos também foram colocados sob suspeita. Modelos mais flexíveis, utilizados inicialmente em escolas de elite pareciam promissores, mas a crítica foi mais radical – era a escola toda, sua tradição, sua hierarquia, sua disciplina, seus conteúdos, nada mais era confiável. Na academia surgem reflexões e tendências apontando saídas – novas propostas, mas também caminhos mais amplos – negando a escola existente e clamando por outra ordem, ou denunciando os desacertos e tentando salvar a escola para a população. Dos dois lados do movimento crítico, a preocupação com a clientela escolar, com as crianças e jovens das escolas públicas. De um lado, em diálogo maior com a educação popular, a busca por valorização dos sujeitos, de seus saberes, de sua presença social – nesse momento tem muita força e se inicia o movimento de defesa da sabedoria do povo, a negação do professor como aquele que sabe mais, a negação dos saberes acadêmicos como mais importantes e do ensino como mera imposição, a necessidade de priorizar os saberes populares, a cultura local. Chegar aos saberes acadêmicos seria uma possível consequência

do percurso de aprendizagem, mas a escola deveria ser compreendida como instância de produção do conhecimento. Importa frisar que essas questões, fortes na educação de adultos, eram pontos novos da discussão da escola básica. Os saberes prévios e a prática social eram, por outro lado, também elementos centrais na outra tendência, assentada na pedagogia crítico-social dos conteúdos, que clamava pela defesa da escola e dos conteúdos como direito das crianças e jovens das camadas majoritárias da população; o ponto de partida das aprendizagens escolares deveria ser sempre a prática social, os problemas reais presentes na vida das pessoas – de seu levantamento se partiria para desequilibrar o conhecimento prévio e constituir o conhecimento mais amplo com a ajuda das disciplinas do currículo.

As novas propostas curriculares dos diferentes estados brasileiros na década de 1980 perseguiam essa direção crítica – dos saberes prévios, da cultura local, para o conhecimento sistematizado. A fundamentação na Psicologia permaneceu, porém mais focalizada nas interações e na construção do conhecimento pelos alunos. O avanço dos estudos disciplinares nas universidades e todo o movimento de crítica social sustentaram a elaboração das novas propostas, em diálogo com professores atuantes nas escolas, trazendo esperanças de transformação dos currículos. Nessas propostas, portanto, tem destaque: Conhecimento sistematizado, com lugar central no currículo, mas considerado de modo mais flexível e processual, acessado na interlocução com a prática social e com a realidade mais próxima aos alunos; organização, ainda priorizando o *ensino*, mas contemplando a *aprendizagem*, ao enfatizar a participação dos alunos, na relação com a sua cultura e na construção de conhecimento.

Na década de 1990, evidenciou-se em pesquisas (SAMPAIO, 1998) que as escolas não conseguiam fazer esse percurso, que as orientações curriculares, ainda que elaboradas na relação com os representantes das redes, não eram simples de operacionalizar; mesmo os livros didáticos, que propunham adequar-se às novas orientações não conseguiam traduzir a interlocução com a prática social no trato

dos conteúdos, de modo a facilitar esse trânsito ao professor. Então, o que ainda vigorava eram de fato as listagens de conteúdos por disciplinas, e a separação entre ensino e aprendizagem.

Nesse período, a tendência também forte, mais próxima da educação popular, teve expressão, principalmente em São Paulo, no governo municipal de Luisa Erundina- tendo Paulo Freire como secretário da educação: toma corpo uma discussão de currículo como construção da escola e seus atores, conhecimento em torno de temas geradores, de origem local e desencadeador de projetos interdisciplinares.

Também tiveram presença no período: novos referenciais vindos das disciplinas acadêmicas, novas buscas no âmbito da alfabetização e ensino da língua, entrada mais consistente de avaliações externas à escola; no contexto mais amplo, uma nova fase do capitalismo, com a globalização e os novos acordos internacionais sob a égide dos ideais neoliberais, impõe ao nosso país novos arranjos políticos e econômicos, influenciando o sistema produtivo e a organização social, exigindo iniciativas no que se refere à educação básica. Nesse contexto, da nova Constituição de 1988, chega-se à LDB 9394/96 e aos novos rumos para a educação e para o currículo, traduzidos e detalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como orientação agora mais clara e dirigida aos professores e às instâncias de decisão curricular, os PCN mostraram ter sintonia e legitimidade, ao menos para estados e municípios na elaboração de suas propostas nos anos finais de 1990. Em continuidade às discussões curriculares, também novas prioridades são anunciadas; necessidades econômicas e políticas fundamentam novas expectativas para a formação dos cidadãos. Uma política de maior automação e menos empregos influencia a indicação de novos objetivos para o currículo – não mais a centralidade dos conteúdos, mas a formação de habilidades e competências com prioridade e como critério para a inclusão do conhecimento. Análise das propostas de estados e municípios (BRASIL,2010) aponta, de modo geral, que esses pontos são de forte presença nas propostas; já as orientações sobre alguns pontos, como a inclusão das culturas africana e indígena, o cuidado

com a diversidade cultural, a cultura local e o trato interdisciplinar, têm ênfase nas declarações gerais, mas, no detalhamento das propostas, ainda persistem listagens tradicionais, trato apartado dos componentes e ausência das novas temáticas. Além do lugar secundário do conhecimento, também se declara e defende a primazia da *aprendizagem*, mas não se explicitam caminhos ao *ensino* – e fazer aprender continua sendo uma dificuldade da escola.

Os recortes acima escolhidos nos bastam neste momento para que se relacionem as questões inicialmente tratadas com as orientações que chegam às escolas, sem considerar o que já se faz e as necessidades dos estudantes e de seus professores.

As mais recentes orientações têm evidenciado uma relação estreita entre resultados de avaliações e decisões sobre rumos do currículo. Nesse contexto, em que os resultados de aproveitamento escolar continuam baixos, as comparações com outros países são muito desfavoráveis ao Brasil; as avaliações, centralizando as apreciações em torno da língua materna e da matemática, tomam lugar de destaque e grande importância, passando progressivamente à posição de definição dos currículos. Nesse caso, teremos currículos definidos pelos resultados que se deseja alcançar, e um trabalho curricular focado em preparo para provas e exames. Conhecimento então se reduzirá a uma nova listagem de habilidades e conteúdos necessários para que se saiba desempenhá-las. Já o movimento de definição de novas bases curriculares nacionais anuncia a entrada de orientações e referenciais baseados em direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São questões a serem detidamente acompanhadas, na relação com tudo o que aqui foi discutido.

No campo de estudos e pesquisas do currículo, na atualidade, observamos uma produção já múltipla, que se diversifica sob novo impacto – das posições **pós-modernas**. Novo impacto que se dissemina e atinge as propostas, e também os educadores. Condição pós-moderna e referenciais do pensamento pós-moderno se cruzam na divulgação de novas ideias. Então, as disputas em torno do

currículo se tornam mais complexas, uma vez que o conhecimento se torna outra vez alvo de desconfiança e descrença. Como avanço, novas questões fecundam a discussão do currículo, como gênero, preconceito, racismo, diversidade, espaço para as culturas e vozes negadas. Mas a defesa da relativização do conhecimento e a centralização de propostas nas culturas locais, conseguem obscurecer, confundir e instalar a dispersão sobre a escolha do que a escola deve transmitir ou ensinar. Ensinar? O que seria isso agora?

A discussão em torno do currículo nestes tempos ganha, portanto, maior complexidade, supondo decisões sobre muitas, novas e antigas questões, como ensinar e/ou aprender; priorizar conhecimento e conteúdos, ou habilidades e competências; desenvolver projetos abertos ou zelar pela determinação dos conteúdos; contemplar a lógica das disciplinas ou dar prioridade aos saberes prévios dos alunos e suas famílias.

As diretrizes de diferentes propostas e as discussões em momentos de formação continuada e de acompanhamento à prática da sala de aula mostram claramente que circulam muitas ideias e aspirações, em torno de um currículo mais vivo e emancipador, mas a lógica da escola continua mantendo rituais e não conseguindo atingir sequer a aprendizagem dos alunos. Sempre se desejou nesse percurso integrar no conhecimento escolar os saberes prévios e locais e ampliar a compreensão dos alunos, sustentando-a como saberes sistematizados – mas, continua sendo uma dificuldade - não se sabe fazer isto na escola, ou não se tem examinado suficientemente os avanços nessa direção.

Se esse é o ponto nevrálgico, para o qual não se tem uma simples resposta, vale continuar o esforço de estudo atento e reflexão rigorosa. Vale o esforço para recuperar a crítica e o questionamento constante em nossas escolas. Sejam bem vindos novos desafios e novas perguntas, para que seja preservado algo de muito precioso do trabalho do educador: a **inquietação intelectual** de quem não se conforma, nem perde a esperança, jamais. ●

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995

BERNSTEIN, B.. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Poder, educación y conciencia: sociología de La transmisión cultural*. Santiago: CIDE, 1998.

BOURDIEU, P. (citado por Perrenoud, 1993)- *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève:Droz, 1972.

_____, (citado por GimenoSacristán, 1999)- *El sentido práctico*. Madrid: Taurus,1991.

_____. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, R.(Org) – *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936>.

CHARLOT, B. A noção da relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org). *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELIAS, N. *A condição humana*. Lisboa, DIFEL, 1991

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

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Teoria Simbólica*, Oeiras, Portugal: Celta, 2002.

_____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do Professor como uma esfera Contra-pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T T.(Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. R.C. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARIN, A. J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, J.G.S; MUNAKATA,K.; CHIOZZINI, D. F. (Orgs). *A Escola como objeto de estudo*. Araraquara: Junqueira & Marin , 2014, p. 61-84.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993-

ROCKWELL, E. & MERCADO, R. – *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinvesta/IPN, 1986

SAMPAIO, M. M. F.- *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: EDUC, 1998.

SAMPAIO, M. M. F. & GALIAN, C. V. A. – Norbert Elias e o conhecimento: contribuição para as discussões sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46, n.159, jan/mar/2016

SANTOS, L. L. C. P. – O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) – *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995.

TORQUATO, M. S. G. – *Ideias educacionais de docentes em escolas estaduais paulistas*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>.

Primeira Parte

**PESQUISAS SOBRE
“ESCOLARIZAÇÃO
INICIAL:
O PESQUISADOR
NA ESCOLA”**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRIMEIROS ANOS DE ENSINO: CRUZANDO NÍVEIS DE ENSINO E GERAÇÕES DE PROFESSORES

Amélia Lopes
Margarida Marta
Luciana Matiz
Leanete Thomas Dotta

INTRODUÇÃO

As experiências dos professores nos primeiros anos de ensino podem ser determinantes para a qualidade da sua prática profissional subsequente. Elas podem dar origem ao abandono da profissão e provocar formas de socialização renovadoras ou reprodutoras. Os principais fatores influentes nestas diferentes possibilidades são a formação inicial e as condições que os professores encontram nos contextos de trabalho, em larga medida relacionados com todo o sistema de ensino.

A pesquisa sobre a experiência dos professores nos primeiros anos de ensino é já longa e tem-se desenvolvido em dois eixos relacionados: um que focaliza a pessoa individual do professor, que discute as condições de trabalho com impacto

no seu bem-estar; outro, preocupado com o profissionalismo dos professores, que focaliza as oportunidades que os professores têm para construir o seu conhecimento profissional em concordância com os desafios das sociedades contemporâneas.

Apesar dos inúmeros trabalhos que se têm produzido neste domínio ao longo de várias décadas, são poucas as pesquisas que considerem diferentes gerações de professores ou a especificidade do nível de ensino em que os professores lecionam. Neste texto, pretendemos problematizar aspetos associados à formação inicial de professores na sua relação com os primeiros anos de experiência profissional, apresentando e discutindo as pistas emergentes de um estudo exploratório comparando experiências de professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes gerações.

A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES NOS PRIMEIROS ANOS DE TRABALHO: ENTRE A FORMAÇÃO E A REALIDADE, UMA QUESTÃO DE IDENTIDADES

Embora existam exceções, a experiência dos professores nos primeiros anos é genericamente descrita como “choque da realidade” (VEENMAN, 1984). As explicações mais comumente apontadas para este tipo de vivência relacionam-se com (1) as dificuldades dos novos professores em conjugarem a aprendizagem académica realizada na universidade, ou outras instituições do ensino superior, com o trabalho real (FLOTTLAND, 2004), (2) os défices da formação inicial na preparação dos professores (OCDE, 2005), e (3) as culturas atuais das escolas (LOPES *et al.*, 2009; RIPPON e MARTIN, 2006).

DO SABER ACADÊMICO AO SABER PROFISSIONAL

Como exposto em Lopes (2013), em muitos países discutem-se as vantagens e desvantagens da integração da formação de professores na academia. Sem que se pretenda voltar atrás no tempo, o que se discute tem por foco o modo como a formação superior pode favorecer, e não desfavorecer, a emergência de profissionais qualificados e de qualidade. Em causa estão as características tradicionais das culturas organizacionais e das identidades docentes no ensino superior por relação com o tipo de saber profissional dos professores, destacando-se das primeiras a pouca preocupação com a utilidade social dos saberes e a formação humana do profissional, e da segunda o seu caráter relacional, humano e socialmente comprometido.

Os reptos que atualmente são dirigidos ao ensino superior colocam a formação de professores e os professores a par de muitas outras áreas profissionais. Referimo-nos à insistência na passagem de um modelo de formação centrado no professor e no ensino a um modelo centrado nos estudantes e na aprendizagem (BELL e MLADENOVIC, 2008), à ênfase dada à aquisição de competências transversais e à sua relação com os processos de aprendizagem pela investigação, aos apelos à utilidade social do conhecimento e à importância dada à investigação.

Centrada na interação humana e interrogada por um novo tempo, a profissão docente reclama uma nova cognição e uma nova ética. A competência interacional é parte integrante do “conhecimento profissional” docente. Por isso, a formação que lhe é adequada não se coaduna com um qualquer tipo de saber especificamente académico, nem com um qualquer conjunto de normas morais e procedimentos técnicos. Antes se enfatiza o conhecimento profissional que integra o crescimento pessoal, tem origem em saberes exigentes de diferentes tipos, e se constrói efetivamente na prática, como um lugar próprio

e não como um lugar de aplicação; prática que se quer autónoma, refletida e consciente das suas próprias injunções e peripécias.

O desafio para a formação é grande, mas também fascinante, e convoca transformações organizacionais, curriculares e comunicacionais, que comprometem todos os intervenientes e em especial os formadores.

A FORMAÇÃO DE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO: QUESTÕES CONCEITUAIS, CURRICULARES E GERACIONAIS

As perspetivas atuais desafiam a investigação em educação a identificar as características de uma formação inicial de professores promotora da formação ao longo da vida e de projectos profissionais adequados dos pontos de vista cognitivo, emocional, relacional, social e prático. A investigação centra-se nos saberes docentes (TARDIF, 2002), no desenvolvimento profissional (DAY, 2001) e na construção de identidades profissionais docentes (BEIJARD, MEIJER e VERLOOP, 2004).

Estudar a formação de professores do ponto de vista da construção das identidades permite relacionar a construção das identidades individuais com a construção das identidades colectivas (LOPES, 2001), a dimensão emocional e a dimensão cognitiva do exercício da actividade profissional (BOLÍVAR, 2006) e a formação das pessoas e a qualidade dos seus contextos de desenvolvimento - grupais, organizacionais e sociais (LOPES, 2008). Torna-se, por isso, relevante, estudar a formação inicial enquanto contexto de formação da primeira identidade profissional.

A formação inicial é determinante na construção da identidade profissional de base dos professores, sobre a qual Dubar (1995)

disse ser projeto ou estratégia resultante da socialização secundária, mas sempre projeção de si. A socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A qualidade dessa relação implica a articulação duradoura entre um contexto de legitimação (a formação) e a reinterpretção da biografia (pelo professor em formação) que resulta numa estrutura cujo protótipo é “antes pensava que...agora penso que...”. Esta possibilidade necessária exige condições comunicacionais especiais que promovam uma nova identidade psicossocial – ou seja, a identidade profissional nascente é uma nova identidade do sujeito que integras uma nova perspectiva sobre o mundo e a adoção de uma estratégia social. A identidade profissional de base está por isso associada ao currículo, mas também ao tempo (período histórico) em que decorre a formação: as categorias de apreciação e de identificação decorrem da época em que a formação se realiza. Daí que Dubar (1995) afirme que a identidade profissional de base é também um problema de geração.

A/S REALIDADE/S

Na tradição investigativa no domínio dos efeitos da formação inicial raramente se atribuem as dificuldades dos professores nos primeiros anos às condições da realidade. Explicando melhor, a realidade é referida sim, como algo para que a formação deveria preparar, mas a intensidade (o excesso) das dificuldades que lhe são inerentes poucas vezes são referidas como tal. Quando colocamos assim a questão, queremos deixar claro que a formação não pode adaptar-se estritamente às condições da realidade, pois tem efetivamente uma vocação projetual. A realidade, por seu lado, deve corresponder a um desafio inevitável mas não exceder em excesso o limite razoável para uma socialização de qualidade.

Se colocar o problema ao nível da formação inicial incita a transformações urgentes na sua organização, colocar o problema na realidade de trabalho desperta para questões cruciais menos problematizadas.

O ideal subjacente ao projeto profissional do professor principiante parece ser condição de uma relação com a profissão de caráter instituinte. A formação não deve prescindir dele, mas antes elaborá-lo. A realidade necessita não só de continuar o processo formativo, como oferecer o mínimo de condições para que o projeto profissional se desenvolva. Mas o que acontece muitas vezes no confronto com a realidade é a separação do que a formação uniu – a identidade psicossocial da pessoa do professor e a identidade profissional. São muitas as condições da realidade na base dessa separação: condições materiais; colocações em zonas isoladas e longe da família, amigos; professores e escolas de formação; e sobretudo a culturas das escolas.

Tomando as palavras de Simões e Simões (1997, p. 49) o efeito negativo da cultura escolar acontece quando “o colectivo múltiplo [não é] capaz de fornecer aos seus elementos matrizes identificatórias, nem símbolos ou representações consistentes e comuns, abrindo por isso o caminho ao isolamento, à rivalidade e à insatisfação”.

OS NÍVEIS DE ENSINO: A MESMA PROFISSÃO, DIFERENTES REALIDADES

Os professores dos diferentes níveis de ensino têm em comum os aspetos relacionais do ensino como prática de que depende uma profissão do desenvolvimento humano (GROSSMAN e McDONALD, 2008). No entanto, por razões históricas, culturais e também de atividade – por razões de identidade – os professores são diferentes em função do nível de ensino. Os educadores de infância

têm por foco o desenvolvimento da criança; os professores dos anos correspondentes ao ensino primário têm por foco as primeiras aprendizagens, e os restantes professores, ainda que comprometidos com o desenvolvimento e as aprendizagens gerais, têm na disciplina que ensinam grande parte da sua definição profissional (LOPES, 2004). As estas variáveis de atividade juntam-se outras relacionadas com a posição histórica e social que têm tido na sociedade – o ensino pós-primário ainda há relativamente pouco tempo não era obrigatório ou para todos –, a localização geográfica, o tamanho e a complexidade das organizações de trabalho (as escolas) e, ainda, a oferta e estrutura da formação inicial. No caso português, a formação de professores do ensino primário remonta ao século XIX, a formação de educadores de infância (para escolas públicas) iniciou-se com a revolução de abril e a formação de professores do ensino pós primário, consoante os casos, um pouco antes ou um pouco depois da revolução de abril e com estruturas diferentes consoante ocorria nas universidades novas ou noutras.

ALGUNS ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO COMO PRETEXTO: ASPETOS DE METODOLOGIA

Pretendendo contribuir para uma reflexão mais abrangente sobre a experiência dos professores nos primeiros anos de ensino em função das gerações e dos níveis de ensino, propusemo-nos tomar no seu conjunto processos e resultados de diferentes pesquisas **já realizadas**, com vista a verificar a existência de semelhanças ou diferenças entre os setores de ensino e as gerações.

Foram usados, como fontes secundárias, três estudos: um realizado com professores do ensino pré-escolar (MARTA, 2003, com dados recolhidos em 2002) – identificado à frente como E1; outro com professores do ensino primário (LOPES *et al.*, 2009, com dados

recolhidos em 2003) – identificado como E2; e um outro com professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (MATIZ, 2013, com dados recolhidos em 2010)- identificado como E3.

Nos três estudos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o intuito de produzir narrativas biográficas dos professores sobre o seu ciclo de vida pessoal e profissional. Também nos três estudos, os professores entrevistados possuíam um número de anos de experiência diferenciado, encontrando-se em diferentes estádios do desenvolvimento da carreira - “iniciante”, “experiente” e “perito” (ELLIOTT, 1993) que fizemos corresponder a diferentes gerações. Dos diferentes estudos, só foram considerados os dados e sujeitos passíveis de comparação (em situação comparável) e pertinentes para o campo e objetivo deste estudo. No Quadro nº 1 apresenta-se o número de professores considerados em cada estudo e geração.

QUADRO Nº 1

PROFESSORES ENTREVISTADOS POR ESTUDO E GERAÇÃO

Estudo	Número de entrevistados por geração
E1 Ensino Pré-escolar	Anos 1970 3 Anos 1980 7 Anos 1990 4
E2 Ensino Primário	Anos 1970 10 Anos 1980 10 Anos 1990 10
E3 Ensino Secundário	Anos 1970 3 Anos 1980 4 Anos 2000 11

Foi realizada uma análise qualitativa de conteúdo. De cada estudo consideraram-se apenas os dados relativos à experiência dos primeiros anos de ensino. Este *corpus* foi então sujeito a análise, com vista à identificação de um sistema de codificação comum.

1. ALGUMAS PONTES PARA A REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO: OS RESULTADOS

No Quadro nº 2 apresenta-se o sistema categorial emergente da análise que serviu para a codificação dos dados.

QUADRO Nº 2

SISTEMA CATEGORIAL

Categories	Subcategorias
Sentimento de preparação para ser professor	-Existência de “choque da realidade” - Papel da formação inicial
Fatores de bem-estar ou desconforto	-Colocações e condições concretas de trabalho -Relações com os pais e a comunidade lata -Relações com colegas -Relação com alunos/crianças

O sistema categorial é constituído pelas categorias “sentimentos de preparação para ser professor” e “fatores de bem-estar ou

desconforto”. Na primeira categoria identificam-se as seguintes subcategorias: “existência de ‘choque da realidade’” (quando os professores se referem diretamente à vivência de um choque) e “papel da formação inicial” (os professores referem-se diretamente ao papel da formação inicial para se sentirem preparados ou não para enfrentar a realidade do trabalho docente). Na segunda categoria, identificam-se as seguintes subcategorias: “colocações e condições concretas de trabalho”; “relação com os pais e a comunidade lata”; “relações com os colegas”; e “relação com alunos/crianças”.

Os dados de cada estudo foram então codificados em função do novo sistema de categorias.

No Quadro nº 3 apresentam-se as principais tendências emanadas da análise.

QUADRO Nº 3

QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DE DADOS POR SUBCATEGORIA, NÍVEL DE ENSINO E GERAÇÃO

Nível de ensino	PREPARAÇÃO	CHOQUE DA REALIDADE	COLOCAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO	PAIS E COMUNIDADE	COLEGAS	ALUNOS
PE	<u>Sim</u> Diferenças vistas como normais e positivas para o DP	<u>Sim</u> Diferenças vistas como normais e positivas para o DP	<u>Positivo</u> Salário baixo Dificuldades económicas Viver longe de casa Impacto positivo no DP	<u>Positivo</u> Envolvê-los desenvolve a criatividade, a inovação e ajuda a ultrapassar algumas condições negativas	<u>Positivo</u> Fundamentais para confrontar o isolamento e continuar o DP desde a formação inicial	<u>Positivo</u> Desenvolvimento da criança é a razão de ser do professor Elas são o centro da sua atividade profissional

<p>PP</p>	<p><u>Não</u> FI não deu conhecimento prático</p>	<p><u>Sim</u> Visto como negativo O conhecimento prático era fraco <i>Anos 1979</i> <i>Escola real muito distante do ideal</i></p>	<p><u>Negativo</u> Viver longe da família Mobilidade constante Isolamento</p>	<p><u>Positivo, quando referido</u> Raramente referido</p>	<p><u>Positivo negativo</u> Foco na relação interpessoal Os novos são percebidos como (+) e os seniores como (-)</p>	<p><u>Positivo</u> Definidas de forma afetiva <i>Depois 1980</i> <i>Mais ênfase em desenvolvimento intelectual e dificuldades de aprendizagem</i></p>
<p>PS</p>	<p><u>Sim</u> A FI deulhes meios parasaberem ensinar autonomamente</p>	<p><u>Sim</u> Os estudantes são mal comportados e desinteressados Culpam os alunos e os contextos latos <i>Anos 2000</i> <i>Pluralidade de tarefas, sobrecarga, burocracia</i></p>	<p><u>Negativo</u> Baixo salário Viver longe da família <u>Positivo</u> <i>1970; 1980</i> <i>Tinham tempo para preparar aulas</i></p>	<p><u>Negativo</u> Culpam os pais por não terem tempo para os seus filhos</p>	<p><u>Negativo</u> Falta de apoio dos colegas seniores São distantes e contra a inovação dos novos</p>	<p><u>Negativo</u> São mal comportados e desinteressados <i>Anos 2000 sobretudo</i></p>

Legenda: DP: desenvolvimento profissional; FI: Formação inicial; PE: Professores do ensino pré-escolar; PP: Professores do ensino primário; PS: Professores do ensino secundário.

Faremos a leitura do Quadro nº 3 por subcategorias (leitura vertical) caracterizando cada nível de ensino e anotando, sempre que existam, diferenças de geração.

PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL E CHOQUE DA REALIDADE

Os *educadores de infância* consideram que a formação inicial os formou adequadamente e que ela teve um impacto positivo na sua capacidade de considerar as dificuldades como desafios para o seu desenvolvimento profissional. Embora refiram que sentiram o choque da realidade consideram que se tratou de um conhecimento da sua realidade de trabalho que ainda desconheciam e que, por isso, o viveram de forma positiva.

A posição dos *professores do ensino primário* é oposta a este propósito. Para eles, o choque da realidade não só é um facto como o viveram de forma muito negativa, acusando a formação inicial por não lhes ter fornecido o conhecimento prático necessário para fazer face às dificuldades da realidade de trabalho. No caso destes professores, a *geração formada após a revolução de abril* refere-se ao choque da realidade não devido à ausência ou fraqueza do conhecimento prático, mas enquanto distância entre o ideal com que saíram da formação inicial e as escolas reais que encontraram.

Os *professores do ensino secundário* sentiram o choque da realidade, mas a “realidade” a que se referem diz respeito

diretamente ao facto de os alunos serem desinteressados devido ao contexto social lato que faz com os jovens tenham hoje comportamento menos adequados. A *geração do novo milénio* queixa-se também da multiplicidade de tarefas que tem que realizar (da sobrecarga e da burocracia). Mas curiosamente estes professores estão muito satisfeitos com a formação inicial por lhes ter fornecido os meios para ensinarem autonomamente e referem-se especificamente à planificação e à organização dos tempos letivos. Consideram, por isso, formação inicial, o tempo de estágio.

COLOCAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A este propósito, *todos os professores dos diferentes níveis de ensino* se referem às dificuldades relativas ao facto de nos primeiros anos de trabalho terem que viver longe de casa ou da família. Os *educadores de infância* e os *professores do ensino secundário* referem o salário baixo. Os *professores do ensino primário* referem ainda a mobilidade constante e o isolamento a que ficaram sujeitos.

Quer os *professores do ensino primário* quer os do *ensino secundário* percecionam estas condições como negativas, ao contrário dos *educadores de infância* que veem todas estas dificuldades como positivas para o seu desenvolvimento profissional. Olhando para trás, os *professores do secundário formados nas décadas de 1970 e 1980* veem como um aspeto positivo desses seus primeiros anos de ensino o facto de terem tempo para preparar aulas, aludindo claramente à atual intensificação do trabalho docente.

PAIS E COMUNIDADE

Os *educadores de infância* referem a relação com os pais de forma muito positiva, dizendo até que o esforço por envolvê-los, a criatividade e a inovação a que isso os obrigou, ajudou a ultrapassar muitas das dificuldades encontradas.

Os *professores do ensino primário* referem-se muito pouco à relação com os pais e a comunidade, mas, quando o fazem, apresentam uma perspectiva positiva. Já os *professores do ensino secundário* têm uma visão muito negativa dos pais culpando-os de não terem tempo para educar bem os seus filhos.

RELAÇÃO COM OS COLEGAS

Para os *educadores de infância* os colegas são fundamentais para confrontar o isolamento e prosseguir no desenvolvimento profissional iniciado na formação inicial.

Os *professores do ensino primário*, quando falam dos colegas fazem-no em termos de relações interpessoais e não profissionais. Por outro, consideram os colegas mais novos de forma positiva e os mais velhos de forma negativa. Já os *professores do ensino secundário* têm uma visão negativa dos seus colegas dos primeiros anos de ensino, dizendo que os colegas seniores não apoiam os mais novos, são distantes e rejeitam os contributos inovadores dos mais novos.

A RELAÇÃO COM OS ALUNOS/AS CRIANÇAS

Para os *educadores de infância* as crianças, o seu desenvolvimento, é a razão de ser da educação de infância, o centro da sua atividade profissional, em função do que toda a restante atividade, percebida sempre no seu contexto ecológico, é organizada e apreciada.

Os *professores do ensino primário* têm uma visão positiva e afetiva da criança/do aluno. As gerações formadas *após a década de 1980* têm uma visão da criança/do aluno em que enfatizam mais o desenvolvimento cognitivo ou as dificuldades de aprendizagem.

A visão dos *professores do ensino secundário* sobre os alunos é negativa, embora esta carga seja ainda mais intensa na *geração do novo milénio*. Para eles os alunos são malcomportados e desinteressados.

GERAÇÕES / NÍVEIS DE ENSINO

As diferenças de geração na apreciação das vivências dos primeiros anos de ensino pelos professores participantes são residuais, mas ainda assim de mencionar dada a sua relação com mudanças sociais e políticas com impacto na formação. Destaca-se, entre essas mudanças, o 25 de abril de 1974. No caso do ensino primário, houve profundas mudanças na formação de professores nessa época, tendo as escolas de formação vivido uma forte experiência pedagógica. Os professores, ao referirem-se ao choque da realidade, estão efetivamente a falar do confronto entre a escola sonhada e projetada na formação e as condições que encontraram na realidade, muito distante dos modelos pedagógicos aprendidos. Também no mesmo período, os professores do ensino secundário terão experimentado

um desfasamento entre o aluno do secundário que idealizaram e o aluno reivindicativo que encontraram nas escolas. Este foi efetivamente um período de grande movimentação estudantil no ensino secundário.

Mas destacam-se também impactos geracionais das políticas de reforma, nacionais e internacionais, nomeadamente nas gerações posteriores a 1980. Estas mudanças explicam uma maior ênfase nas aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo dos alunos por parte dos professores do ensino primário a partir da década de 1980, mas também o impacto das políticas neoliberais no trabalho diário dos professores, provocando sobrecarga, burocracia e falta de tempo para a dimensão pedagógica do ensino.

Mas, como avançamos já, os aspetos comuns às diferentes gerações de professores são claramente mais evidentes do que as diferenças. Já no que diz respeito aos níveis de ensino existem diferenças importantes e, aparentemente, persistentes, mostrando a grande dificuldade em mudar a experiência dos professores nos primeiros anos de ensino, mas também as particularidades de cada setor de ensino a este respeito.

REFLETINDO E CONCLUINDO

As perceções dos professores sobre os seus primeiros anos de trabalho, quer no que concerne ao sentimento de preparação a partir da formação inicial, quer em relação aos fatores de bem-estar ou desconforto expressam as identidades dos respetivos níveis de ensino e dos seus professores e podem estar relacionadas com a formação inicial destes, atravessada pelas expectativas dos respetivos professores aos escolherem (mais ou menos motivados) ser professores.

Se as realidades dos diferentes setores de ensino, como avançamos no início deste texto, marcam as identidades dos professores, é verdade que o modo como se estrutura e realiza a formação também os define. As diferenças encontradas entre os níveis de ensino estão bem sedimentadas pelo tempo, pelas culturas e pela história. Daí que Britton, Paine, Pimm, e Raizen (2003, p. 8) recomendem, no apoio ao professor principiante, nomeadamente em programas de indução, atenção “aos contextos educacionais e culturais”. Sabemos como o professor do ensino secundário tende a ser visto como professor de uma disciplina, o impacto que o saber de conteúdo tem na sua identidade e o modo como a formação tende ainda a enfatizar (felizmente com exceções) a formação científica (o que deve realmente ser considerado) e a dispensar a chamada “formação pedagógica”. Sabemos também como historicamente a formação de professores do ensino primário e os contextos da prática enfatizaram/enfatizam a componente normativa do ensino em detrimento da formação expressiva ou científica. Mas sabemos também das muitas experiências bem-sucedidas na formação destes professores – do secundário e do ensino primário – sem que a realidade as consiga expressar de forma cabal. Como se a formação e a realidade estivessem ambas envolvidas pelo mesmo peso da tradição.

Curiosamente, para os educadores de infância, todas as experiências foram positivas na medida em que foram percebidas como oportunidades de desenvolvimento, o que merece ser explicado, mas também tomado como um analisador e, enquanto ideal-tipo, também inspirador para pensar a formação e o trabalho docente.

A profissão de educador de infância (no ensino público) em Portugal é um produto do 25 de abril de 1974. Enquanto tal, os educadores que participaram neste estudo, independentemente da geração (poderá ser diferente dentro de pouco tempo), partilham uma representação particular da profissão centrada no desenvolvimento da criança e nas redes colaborativas entre educadores e comunidade para atingir esses objetivos, demonstrando um profissionalismo a que poderíamos chamar “profissionalismo alargado” (HOYLE,

1974). Partilham também uma forte ligação entre a construção da atividade pedagógica e a construção da sua própria profissão, assim como uma visão articulada do conhecimento vertical e do conhecimento horizontal - termos que tomamos de Boyd (2013), que os usa, com base em Basil Bernstein, em substituição da relação, ou falta de relação, entre a “teoria” e a “prática”. Para o autor, numa perspetiva sociocultural, um e outro tipo de conhecimento estão articulados, porque cada um está presente no outro. O modo como os educadores narram as suas experiências profissionais iniciais permite-nos ainda falar da existência nestes profissionais de uma “agência relacional” (EDWARDS, 2006).

De todas estas dimensões que tomamos como componentes de um ideal-tipo passível de inspirar a nossa reflexão sobre a formação e os primeiros anos de experiência, destacamos, pelo poder que tem sobre as outras, a relativa à articulação entre a formação e a profissão.

Com efeito, como argumentado em Lopes e Pereira (2014), a maneira como a formação inicial de professores está realmente conectada com a profissão docente e os seus desafios é cada vez mais considerada uma condição de melhoria da formação dos profissionais da docência e da sua profissionalização. Esta consideração pode parecer paradoxal, mas é certo, como afirmam Grossman e McDonald (2008, p. 185), que “a investigação sobre formação de professores se tem mantido isolada da investigação sobre o ensino e da investigação sobre o ensino superior e a educação profissional”. As mesmas autoras defendem não só uma maior ligação entre a investigação sobre o ensino e os conteúdos da formação de professores (o que ensinar e como), mas também uma ligação mais forte desta com a forma como os contextos organizacionais moldam a formação. No centro da argumentação está a consideração do ensino “como prática” implicando “cognição, trabalho artesanal e afeto” (ibid.), a necessidade, como defende Nóvoa (2009), de trazer a formação de professores *para dentro da profissão* e a tomada de consciência da ecologia da formação de professores (ZEICHNER, 2006), que inclui as instituições do ensino superior, os desafios regionais, as políticas nacionais e as associações profissionais, entre outros.

Parece ser, então, importante, como recomenda Cherubini (2009), mudar os quadros de referência a serem usados para estudar os primeiros anos de experiência dos professores. ●

REFERÊNCIAS

BELL, A.; MLADENOVIC, R. The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, v.55, n.6, 2008, p.735-752.

BEIJJARD, D., MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, n20, 2004, p.107-128.

BOLÍVAR, A. *Identidad profesional del profesorado en secundaria: crisis y re construcción*. Archidona: Aljibe, 2006.

BOYD, P. Professional education: resolving tensions around the value of different types of knowledge in teacher and nurse education. In LOPES, A. (Org.), *Formação inicial de professores e enfermeiros: identidades e ambientes / Initial education of helping professionals: identities and environments*. Porto: Mais Leituras, 2013, p. 135-152.

BRITTON, E., PAINE, L., PIMM. D.; RAIZEN, S. *Comprehensive teacher induction*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003.

CHERUBINI, L. Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school cultures: a review of the research. *Issues in Educational Research*, v.19,n.2, 2009, p.83-99.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, C: *La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1995.

EDWARDS, A. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, v.43, n.3, 2006, p.168-182.

ELLIOT, J. *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press, 1993.

FLOTTLAND, H. Memories of a fledgling teacher; a beginning teacher's autobiography. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.10, n.6, 2004, p.639-662.

GROSSMAN, P.; McDONALD, M. Back to the future: directions for research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, v.45, n.1, 2008, p.184 –20.

HOYLE, E. Professionalism, professionalism and control in teaching. *Educational Review*, v.3, n.2, 1974, p.13-19

LOPES, A. (Ed.) *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

_____. O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, n.3, 2004, p.58-127.

_____ Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial y identidades profesionales de base. In: PARDO, M.B., GALZERANI, M. C.; LOPES, A. (Dirs.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* Lisboa: Legis Editora/UNESCO/AMSE-AMCE-WAER, 2008, p. 85-110.

LOPES, A. (Ed.) *Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes/Initial education of teachers and nurses*. Lisboa: Mais Leituras, 2013.

LOPES, A. et al. *Parcours et identités des enseignants de l'enseignement primaire au Portugal: De la formation à la réalité. Savoirs: Revue Internationale de Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, n.19, 2009, p.115-132.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Especificidades de la formación de profesores y profesión docente: reflexiones a partir de un estudio sobre los formadores de profesores y de enfermeros. In: SANCHO, J. M.; CORREA, J. M.; GRÀCIA, X. G.; FRAGA, L. (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio Simposio Internacional* Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, 2014, p. 57-66. <http://hdl.handle.net/2445/50680>

MARTA, M. *Impacto dos contextos de formação e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância: estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2003.

MATIZ, L. *A Construção de Identidades de Professores do 3º CEB e do Ensino Secundário num Contexto de Mudança: um Estudo Narrativo com Diferentes Gerações de Professores*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2013.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007, p. 21-28.

_____. *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa/Educa, 2009.

OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development
. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.*
Paris: OECD Publications, 2005.

RIPPON, J.; MARTIN, M. Call me teacher. The quest of new teachers.
Teachers and Teaching: theory and practice, v.12, n.3, 2006, p.305-324.

SIMÕES, C.M.; RALHA-SIMÕES, H. Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997, p.37-57.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

ZEICHNER, K. Studying teacher education programs. In: SERLIN, R. & CONRAD, C. (Eds.), *Handbook for research in education*. Thousand Oaks, CA: Allyn and Bacon, 2006, p. 80-94.

INCLUSÃO EDUCATIVA: UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Eládio Sebastián-Heredero

INTRODUÇÃO

Na história passada do início do século XX, no mundo inteiro as pessoas com deficiências geralmente eram internadas em instituições assistenciais, onde recebiam comida e abrigo, e quando eram instituições melhores recebiam também atendimento psiquiátrico e/o clínico. Com o passar dos anos, esse caráter assistencial foi desaparecendo e dando passo a centros educativos que, inicialmente, de forma geral os atendiam na parte educacional e que, com o passar do tempo, foram se especializando para atender pessoas segundo o tipo de deficiência, nas chamadas escolas de educação especial. Ao longo de todo este período a segregação continua a existir, no que foi chamado de segregação institucional, que ainda hoje está presente em alguns países do mundo.

Uma mudança importante vem a acontecer nos anos 1970 e 1980, do século passado, quando com o avanço dos direitos dos deficientes e o trabalho reivindicativo dos próprios deficientes e suas famílias, a incorporação dos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia junto com o desenvolvimento dos testes de inteligência como o de Bient e Simon, o que trouxe para a discussão científica o fato de que

os deficientes tinham inteligência e, portanto, podiam aprender, o que significava a possibilidade de serem educados. Tudo isto desencadeou a implementação de políticas públicas em educação desde uma outra perspectiva de educabilidade, que ficou explicitada na Declaração de Jomtiem – “Educação para Todos e Todas”, na Tailândia, em 1990, dando origem ao princípio da integração inicialmente, que posteriormente evoluiu para o de inclusão, e com isso avançasse o modelo educativo inclusivo nas discussões sociais e fosse para dentro da escola.

Esta nova concepção da educação inclusiva significa proporcionar um modelo em que todos e todas, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a distintas formas de aprender e a diferentes capacidades e tenham a possibilidade de aprender numa escola para todos.

Toda esta discussão sobre a inclusão chegou ao Brasil a partir da Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994) e rapidamente se concretizou em forma de leis, decretos, documentos, e hoje faz parte do nosso cotidiano, embora ainda seja longo o caminho a ser percorrido e muitas as dificuldades que se enfrenta.

A inclusão do aluno em condição de deficiência – portador de necessidades especiais – em classes regulares se tornou um dos principais focos no meio educacional. Pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Capítulo III, Seção I, art. 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Além disso, o artigo 208, inciso III reassegura “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título V, Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º, cita que “[...] haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

A Educação Especial no Brasil é entendida neste momento como: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os educandos que tenham necessidades especiais”. Esta definição contida no artigo 58 da LDBEN (BRASIL, 1996) nos mostra que são dois os princípios gerais da nova Educação Especial no Brasil.

Esta idéia supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos, supõe a passagem da escolarização dos Centros Especiais, das chamadas Escolas de Educação Especial, para a Escola Regular. Estes alunos vão ser escolarizados com meninos e meninas de sua idade e, portanto, similar ao que habitualmente se desenvolvem. Este modelo é o que se denomina Escola Inclusiva (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2005, 201, 2016).

DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCATIVA

Se analisarmos a situação atual podemos perceber que neste momento, ano 2016, estamos ante uma sociedade mais heterogênea do que nunca, onde a globalização tem feito com que pessoas se movimentem dos lócus de procedência para outros, onde raças e culturas se misturam, onde todo tipo de pessoas convivem independentemente da sua condição, orientação, forma de expressar se ou de apreender, características pessoais, etc. Se isto acontece na sociedade, as nossas escolas terão a mesma configuração heterogênea, o que, de entrada, “questiona o modelo de para todos o mesmo” base dos modelos educativos inclusivos.

Podemos observar também como se está dando uma mudança radical de valores, alguns dos quais serviam na geração passada e agora simplesmente são esquecidos, sem que isto signifique sua negação, simplesmente são colocados na frente e aqueles passam a

um segundo plano. E eu alerto: isto será assim até que saltem todos os alarmes de perigo. Pensemos por exemplo no valor da educação, direito constitucional das famílias, que foi transferido para um ente social encarregado de desenvolver essa função chamando escola. A educação, entendida como a aquisição de determinadas competências que permitissem às pessoas se desenvolver no mundo como cidadãos e interagir como o meio, algum tempo atrás estava em consenso pelas famílias e a instituição escolar. Hoje em dia existem diferenças bem importantes quanto ao próprio conceito. O mercantilismo, a meritocracia e o neoliberalismo levam a considerar que, para uns, a educação é uma mera transmissão de conhecimentos eficiente que permite aos alunos entrarem na Universidade e que, para outros, existe um enorme leque de possibilidades no meio, um sistema à carta que deve responder às demandas das famílias com uma velada superproteção, mas na realidade educação é formar cidadãos críticos, éticos e cívicos na mesma linha que Fernando Savater (1997, 22) indica na sua obra o “Valor de Educar”:

Esta contraposición educación versus instrucción resulta hoy ya notablemente obsoleta y muy engañosa. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente; y la mejor preparación técnica, carente del básico desarrollo de las capacidades morales o de una mínima disposición de independencia política, nunca potenciará personas hechas y derechos sino simples robots asalariados.

Junto com este valor, em termos de educação nos encontramos com outros, tipo esforço, respeito, colaboração, cidadania, etc. que, pela forma como são entendidos por uns ou outros questionam o que estamos fazendo e a diferença de critério para poder desenvolver um trabalho educativo, premissa fundamental da escola inclusiva, dos cidadãos em parceria escola-família-sociedade.

À vista das evidências parece que deveria existir um consenso em valores que permitissem remar todos na mesma direção. A verdadeira inclusão começa pela assunção de valores comuns e compartilhados dentro de um mesmo projeto de educação e de sociedade. Está demonstrado, a luz das análises das avaliações internacionais como PISA, que projetos compartilhados de educação, nos quais esta representa um valor inalienável que os resultados dos seus sistemas educacionais são melhores. Demos uma olhada no que se fala de Finlândia, Coreia, etc. Uma das dez chaves para o sucesso está em que os pais se implicam, a sociedade e as famílias consideram que a educação é fundamental e a complementam com atividades culturais¹.

Outra questão que agora mesmo está sendo polarizadora dos desafios da educação e a cultura digital que nos envolve, onde as tecnologias estão por todo lugar e de todas as formas e isso condiciona a forma de aprender e obviamente as formas de ensinar. Nossos alunos hoje são digitais, têm outra forma de se relacionar com o mundo e com o conhecimento e isso implica mudanças. Falam Colin Lankshear y Michele Knobel ao respeito do novo ethos da alfabetização digital:

Cada vez son más las personas que se suman a las nuevas alfabetizaciones (y que invierten una cantidad increíble de tiempo y energía en ellas) que difieren en gran medida de los principales modelos culturales de la era moderna (y en particular de la alfabetización tradicional enseñada en las escuelas). (...) Aunque nuestro interés va más allá del aprendizaje per se, las principales características de estos espacios de afinidad que facilitan el aprendizaje forman parte

1 Pode ser ampliada a informação em: <http://www.aulaplaneta.com/2015/01/22/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-finlandia/#sthash.xd93GRvC.dpuf>

del mismo ethos de las nuevas alfabetizaciones, tal y como son experimentadas normalmente por la gente que participa en ellas. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2012, p. 324)

A escola não pode olhar para outro lado, não pode deixar de lado esta competência pessoal tão incrível e também não pode passar por alto um recurso com tanta possibilidade. Muitos educadores se perguntam, hoje em dia, se os nossos alunos lêem igual a nós e se redigem igual a nós. As provas são evidentes: nem leem, nem escrevem como nós, mudaram as formas de comunicação, a escola deve ser ciente disso, não para esquecer sua função cultural e educadora, ao contrário, para buscar novas formas de motivar aos alunos a que façam – também – outras formas de leitura e de escrita. Esses alunos digitais, de outro lado, são tremendamente ativos e procuram respostas imediatas, são o que as tecnologias os oferecem. E a escola vai permanecer passiva, não vai mudar os métodos. Vemos que crianças e jovens de diferentes condições e características apreendem com estas tecnologias, interatuam, se comunicam, produzem, etc. A inclusão educativa deve ter, nesta perspectiva, uma fonte de apoio e de inspiração para poder propor atividades acordes com as novas competências dos seus educandos e com este recurso sem limites.

Consequentemente, com isto observamos que o processo de ensino e aprendizagem atual ainda continua sendo muito clássico. Parece que, em alguns casos, ainda se reproduzem modelos do século XIX numa escola inserida no século XXI. Um desafio a ser atingido por todos os educadores e, por extensão, por aqueles que queiram organizar escolas com perspectiva inclusiva, é uma mudança radical dos sistemas de ensino e aprendizagem, na linha do pensamento de autores como César Coll no seu trabalho de Ensinar e aprender para o século XXI:

La utilización de un amplio abanico de metodologías que permitan multiplicar y diversificar las fuentes, los tipos y los grados de ayuda al aprendizaje. El diseño de actividades de

enseñanza y aprendizaje “auténticas” que hagan hincapié en la relevancia y funcionalidad de los contenidos y que tengan un anclaje, o al menos un referente, en la vida cotidiana del alumno. Le introducción de momentos e elementos de planificación, autorregulación y autoevaluación en las actividades de enseñanza y aprendizaje. (COLL, 2015, p. 14)

Hoje o trabalho em equipe com estratégias colaborativas é uma prática habitual das empresas mais competitivas, da mesma forma que é um requisito muito requerido para os novos trabalhadores que se incorporam a equipes de trabalho.

Na educação há anos que vem se falando da aprendizagem colaborativa em rede, das aprendizagens cooperativas, do ensino entre iguais, etc. portanto a possibilidade de aprender uns dos outros e com os outros, uma flexibilidade no modelo unidirecional professor → aluno para se estabelecerem outras formas de relação na aprendizagem. Da mesma forma tem-se pesquisado, escrito e debatido muito sobre as metodologias, porém ainda vemos como predominantes, inclusive dentro de uma clara perspectiva construtivista da aprendizagem, dinâmicas de aula nas quais se encontram as atividades repetitivas, as dissertações magistrais, o trabalho individual, as provas únicas, etc.

Numa escola com uma clara determinação de inclusão de todos e todas, esta questão deveria ser revisada e reformulada para poder propor outras formas de trabalhar nas instituições educacionais que respondam aos diferentes ritmos de aprendizagem e às distintas formas de aprender e de expressar os conhecimentos.

E, por último, dentro desta breve exposição de motivos, ainda temos a questão da formação dos professores. Existe um questionamento, amplamente pesquisado, sobre a realidade atual, os entraves e as perspectivas da formação do professor, tanto inicial quanto continuada, assunto que parece exigir um esforço maior das políticas, sobretudo no referente às competências básicas dos mesmos para

atuar nas escolas desde a perspectiva inclusiva. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016).

A formação dos professores para este novo paradigma educacional inclusivo exige algumas mudanças, e o Brasil já tem muito caminho andado (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2005), que não devem estar focadas no que já sabemos que existe referente à formação inicial dos mesmos, fato que deverá ser abordado desde políticas educativas institucionais. Estes novos modelos de escola deverão centrar seus esforços na criação de equipes de trabalho comprometidas com a aprendizagem em serviço, derivadas de uma pesquisa-ação realizada nas próprias escolas, com a finalidade de compartilhar conhecimento e gerar outros novos que dêem resposta às necessidades reais do contexto em que se desenvolvem suas práticas escolares e atividades de ensino e aprendizagem. Destacam Zeichner y Nofte (2001) que se a profissão docente, no ensino fundamental, pretende abandonar a infância e chegar à idade adulta como profissão, os professores e professoras precisam assumir a responsabilidade de pesquisar, de forma sistemática e crítica, sua própria prática, dentro de uma linha de profissionalismo prático e também alinhados com o discurso de Hargreaves (1996) de colaboração necessária no novo atuar docente:

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional. (MONTERO, 2011, p. 78)

De outro lado são muitas as linhas de pesquisa que estão trabalhando neste momento sobre as competências docentes para

o século XXI. O professor atual dentro da tendência construtivista de mediador deve estar preparado para lidar com as diversas competências e capacidades dos seus alunos e com as novas formas de ensinar e conseguir a aprendizagem. Perrenoud (2007) identifica dez competências do docente atual e a equipe da doutora Alegre-De la Rosa (2010) faz uma complementação ao descrever dez capacidades docentes fundamentais para a atenção à diversidade dentro de uma perspectiva de escola inclusiva:

(...) profesor reflexivo como agente de calidad en los centros inclusivos; con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en todos los alumnos; que crea situaciones de aprendizaje para desarrollar la autonomía e iniciativa personal en los estudiantes; mentor que desarrolla la competencia del aprender a aprender; promotor del aprendizaje cooperativo entre iguales para desarrollar la competencia social y ciudadana en todo el alumnado; profesor que interactúa para favorecer las competencias lingüísticas a una variedad de alumnado; capaz de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo de la enseñanza que desarrolle competencias matemáticas multinivel; que enriquece las actividades de aprendizaje enseñanza para responder a la diversidad del alumnado en la adquisición de competencias de conocimiento e interacción con el medio físico; que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística; con capacidad para planificar su mejora continua y desarrollo profesional del docente. (ALEGRE-DE LA ROSA, 2010, 22)

Visto desde esta perspectiva devemos concluir que a escola que deseje trabalhar pela inclusão de todos seus alunos deverá promover esta capacitação dos seus docentes dentro do seu próprio marco de criação de um projeto compartilhado de escola; da mesma forma que estas ideias podem ser uma luz que ajude na determinação das novas políticas de formação dos professores no mundo atual.

AJUDANDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Partimos do pressuposto de que não existe uma escola inclusiva acabada, dado que se trata de um processo que sempre está em construção, sempre tem um alguém, sempre teremos mais alguma coisa por fazer ou por desenvolver de forma diferente, pois quando pensamos em algo já concluído temos novos alunos, professores, realidade que nos levam a reconsiderar o feito em função desta nova realidade. Assim, como já dissemos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016) a escola inclusiva sempre está em processo de renovação, reconstrução e aprendizagem.

De outro lado, outra das premissas básicas radica no fato de que não tem duas escolas iguais, e isso traz a consideração de que também não teremos duas escolas inclusivas iguais. Portanto não servem fórmulas mágicas, nem receitas prontas para fazer de uma instituição educativa uma escola inclusiva, portanto não se pode chegar com modelos concluídos e implantá-los, a única coisa possível que os teóricos podem fazer é proporcionar algumas estratégias de diferentes tipos, sejam curriculares, organizativas ou metodológicas que em outros contextos e com outros alunos deram certo.

As escolas, a partir da sua identidade, devem ser as responsáveis de articular seus próprios projetos, partindo da sua singularidade, dos modelos de gestão do conhecimento que eles mesmos geraram e de um trabalho em equipe que lhes permita reorganizar o conhecimento e adequá-lo a suas condições e características para construir essa escola inclusiva.

Quando uma escola pretenda desenvolver este trabalho deve começar por preparar um Projeto Político Pedagógico inclusivo, de forma colaborativa com todos os membros da comunidade educativa, que ao mesmo tempo seja consensuado e compartilhado, de maneira que seja assumido como projeto de escola e norteador dos trabalhos necessários a uma educação inclusiva.

Outro dos passos imprescindíveis do processo passa por uma revisão dos modelos organizativos e de planeamento da escola, que sejam a base de instauração de novos modelos ajustados ao paradigma inclusivo. Trata-se, portanto, de uma reconstrução da escola desde as bases da mesma, contando com recursos que se tem. A escola deve mirar para seu interior e ver qual é a diversidade que ela tem, fazer um mapeamento detalhado e uma previsão de atendimento para estes alunos e alunas; deve olhar para si mesma e considerar os recursos que tem, humanos e materiais, para rentabilizá-los ao máximo; deve ver como é seu currículo e as metodologias utilizadas para, em equipe, revisá-los e reformulá-los, pois talvez, desde uma proposta de resposta geral curricular, metodológica ou organizativa (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2011), possam ser atendidas algumas das dificuldades sem precisar de medidas mais individuais ou extraordinárias. Só depois desta análise profunda é que a escola estará em condições de articular seu conjunto de respostas para atendimento a todos e todas dentro da proposta inclusiva.

Será depois desta evolução da escola que ela deverá escolher entre algumas das respostas, sejam estas ordinárias ou extraordinárias e organizá-las segundo seus elementos singulares. Costumo propor (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2008. 2010, 2011) este esquema como básico para mapear as diversas medidas da escola inclusiva:

ORGANIZAÇÃO RESPOSTAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA		
ORDINÁRIAS	EXTRAORDINÁRIAS	OUTRAS
Adequação do Projeto da Escola	Adequações curriculares significativas.	Atendimento a pessoas com outra língua.
Adequações curriculares não significativas	Adequações curriculares grupais.	Atendimento a pessoas com risco de exclusão o abandono escolar
Apoios	Não promoção ou Repetição de ano.	Atendimento a alunos hospitalizados.
Reforços		Etc

Quadro 1. Organização respostas de uma escola inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Entende-se por propostas inclusivas ordinárias todas aquelas que podem ser organizadas pelas escolas sem eliminar nenhum dos elementos do currículo – objetivos, conteúdos, critérios de avaliação – é, portanto, uma reorganização, priorização dos mesmos ou uma modificação de alguns deles. Entretanto, as extraordinárias são aquelas nas quais se eliminam partes destes em benefício de conseguir um aproveitamento, através da seleção de mínimos, da maior parte do currículo do ano que o aluno está frequentando.

Quando se fala em organizar respostas ordinárias dentro de uma intervenção inclusiva, muitas vezes significam pequenas mudanças, porém que marcam as diferenças. Pensar em salas heterogêneas nos leva ao pensamento de que não todos os nossos alunos devem estar fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo, isso nos dá mais margem para manobrar, para atuar, para um atendimento diferenciado nas distintas formas de aprender deles (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010). Na verdade, isto não é nenhuma novidade, pensemos no trabalho por cantos que se faz na educação infantil. Também nos leva a refletir sobre as nossas práticas docentes – costume falar que na escola de hoje “professor fala o tempo tudo, aluno escuta” é uma metodologia que não terá respostas positivas, em consequência serve qualquer uma menos essa. Pensemos em metodologias que falam em trabalho cooperativo, em aprendizagem entre iguais ou por pares, em trabalho por projetos, etc.

Os apoios e os reforços que possamos aplicar também implicam novas formas de atuar, de repensar nossas práticas e inovar. Todos os professores fazem isso, porém algumas vezes esquecemos-nos da eficiência da medida, como por exemplo, quando há dois professores em sala, porque deixamos o mais difícil ou atendimento a alunos com dificuldades ou deficiência sem nosso apoio e não somos nós que nos responsabilizamos por esse apoio desde a premissa de um maior conhecimento das dificuldades do aluno.

Em referencia às medidas extraordinárias, aquelas que implicam uma eliminação de algumas partes dos elementos do currículo,

elas sempre implicaram uma polêmica, que eu considero estar mais focada no desconhecimento que na aplicação da estratégia de trabalho. Pensemos, cada um de nós, sobre as nossas práticas e quantas vezes deixamos de ministrar partes do programa por diversos motivos, mas quando fazíamos isso, pensávamos nos conteúdos ou objetivos fundamentais e aqueles que poderiam ser vistos a posteriori. De alguma forma a adequação curricular significativa (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2008, 2010, 2011) parte deste mesmo princípio, organizar sequencialmente os conteúdos para um aluno, considerando suas condições de partida e os conhecimentos que já tem, para aproveitar ao máximo nível os conteúdos do ano que o aluno frequenta, selecionando alguns dele e eliminando outros, mas apartando-o o menos possível do que todos os colegas estão fazendo. Agora se compreende melhor aquilo e não todos estar fazendo as mesmas coisas ou organizar as atividades por projetos. Quando aplicada esta estratégia de forma continuada se observa que ela ajuda, também, a outros alunos que em um momento determinado estejam com dificuldades de aprendizagem, pois a maioria das vezes implica começar com atividades introdutórias da tarefa muito mais elementares e outras retomadas de conteúdos anteriores para iniciar as atividades. Uma boa prática significa fazer todas estas atividades e depois partir para propostas nas quais os alunos possam ir fazendo as coisas de forma mais autônoma, ou por grupos ou por projetos, assim poderá ser dedicado mais tempo aos alunos com deficiência e aos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Esta mesma proposta de adequação curricular significativa tem-se aplicado com bastante sucesso para grupos no Brasil (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2013). As propostas de programas de correção do fluxo escolar seja para alfabetização – Se Liga, GEEMPA – ou para sua reintegração no sistema – Aceleração, Supletivo, etc. – são algumas delas. Inovar criando outras pode ser uma resposta muito criativa para poder resolver problemas de evasão escolar, tédio escolar, etc. Seria um ponto de partida

interessante repensar o currículo na sua base, desde uma perspectiva de áreas de conhecimento, como o que atualmente se está formulando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta à debate pelo MEC em 2015-16 ou a proposta de Competências Básicas que, desde concepções de um currículo aplicado, o grupo DeSeCo propõe, muitos países as adotam e colocam no seu currículo escolar e a avaliação PISA as utiliza no seu processo avaliativo.

Devemos ainda refletir sobre uma prática habitual: a repetição de série escolar baseada no princípio de não promoção sem aprendizagens conseguidas. Esta ação, que se repete em muitas escolas, não faz sentido numa escola inclusiva, a partir da consideração das ações implícitas a mesma. Múltiplas pesquisas sobre esta matéria concluem que não é uma prática eficiente, nem em termos pedagógicos, nem econômicos. Pensemos que para um aluno que não aprende para o ano seguinte damos o mesmo programa, o mesmo livro, as mesmas atividades, a mesma metodologia e o mesmo professor, além disso passemos a considerar que esse aluno vai ser o de mais idade da turma e que sua autoestima pode estar afetada; as possibilidades de insucesso da medida podem ser grandes. Agora bem, mudando tudo isso talvez existam possibilidades de conseguir resultados eficientes ante esta proposta, uma ideia poderia estar em analisar como está configurada a organização das adequações curriculares. Ainda mais, devemos considerar se esta proposta é a mais adequada para os alunos com deficiência e que, em alguns dos casos, temos a certeza de que não irão aprender determinadas coisas.

Todas as experiências realizadas sobre este assunto têm concluído que a recuperação, justo no momento em que se produz a dificuldade tem mais sucesso, em consequência podemos afirmar que a recuperação simultânea é uma estratégia eficiente a ser considerada pelos professores na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de expostas estas ideias o leitor pode pensar que estamos ante uma proposta simples de organizar e logo ele vai se disponibilizar para começar a trabalhar e incorporar na sua escola. Alertamos sobre algumas das questões já expostas:

- A escola inclusiva se cria num processo de construção de toda a comunidade o que implicar uns tempos e uns consensos para ser compartilhado e assumido por todos.
- É uma construção em equipe que precisa de uma liderança forte, capaz de assumir o projeto e agrupar ao maior numero de pessoas em volta a ele. Mesmo que no inicio não sejam maioria, assim que a equipe tiver força é desejável começar a rodar o projeto de escola inclusiva.
- Não existem duas escolas iguais, portanto não poderemos importar um projeto e colocar sem mais numa outra escola, a análise e as condições de cada uma delas determinará a melhor forma de organizá-la.
- As respostas devem ser organizadas pensando nos recursos da escola e nas condições dos alunos, portanto devem ser adequadas a estes, de forma que seja a escola a que se adapte aos alunos e não ao contrário.
- Todo este processo exige muita reflexão e formação, porém na maioria das vezes estas não virão de fora da escola, e sim de dentro da mesma, a partir de processo de autoformação e de análise das experiências que na própria escola deram certo para serem utilizadas em outros contextos.
- A escola inclusiva trabalha em equipe, todos na mesma direção, o trabalho colaborativo dos docentes é uma das chaves do

sucesso, desde a perspectiva de que o problema de um professor hoje será o problema dos outros amanhã, e os problemas não resolvidos hoje terão maior dificuldade para sua resolução com o passar do tempo. ●

REFERÊNCIAS

ALEGRE-DE LA ROSA, O. M. (Dir.). *Capacidades docentes para atender la diversidad*. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma, 2010

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996

COLL, C. *Enseñar y aprender en el siglo XXI*. La Paz (México): BENU. 2015. Disponível em: <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Ensenar_y_aprender_en_el_siglo_XXI.pdf> Acesso em 9 Maio 2016.

HARGREAVES, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro. 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores. *Revista Teknokultura*, v. 9, n. 2, 2012: 307-336. Disponível em: <<http://www.teknokultura.net/index.php/tk/article/view/113/pdf>> Acesso em 9 Maio 2016.

MONTERO-MESA, L. El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa *Rev. CEE Participación Educativa*, n.16, marzo 2011, pp. 69-88 Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-montero-mesa.pdf>> Acesso em 9 Maio 2016.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004

SAVATER, F. *El Valor de Educar* (2ª Ed). Barcelona: Ed Ariel, 1997

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva: bases legais para sua organização. *Revista Educatio*, São Paulo, n.45, p.10-15, maio. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3033/303324252006/>> Acesso em 9 Maio 2016.

_____. La adaptación curricular como estrategia de la escuela inclusiva. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 12 - 2, p. 221-244, 2008. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/apoio-ao-ensino---staepe/laboratorio-editorial/publicacoes/revistas-e-periodicos/doxa/revista-19/>> Acesso em 9 Maio 2016.

_____. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education* (Print), v. 32 nº2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772>> Acesso em 9 Maio 2016.

_____. Estrategias organizativas y curriculares para una escuela inclusiva. Análisis de la situación en España y Brasil. Estudios de casos. In: SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M.. (Org.). *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2011, v.1, p. 39-62.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Adaptaciones curriculares grupales. El caso de los PDC en España y los programas de aceleración en Brasil. In: ZANIOLO, L. O., DELL'ACQUA, M. J. C.. (Orgs.). *Inclusão escolar. Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. 1ed. Jundiaí (São Paulo): Paco Editorial, 2013, v. 1, p. 53-67.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELI, J.L.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. RIBEIRO, P.R.M. (Orgs.). *Inclusão e Aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Cultura Editora, 2016, v. 1, p. 15-22.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. [S.l.]: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2015.

ZEICHNER, K ; NOFTE, S. Practitioner Research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: AERA. 2001

QUESTÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO IDESP

Luiz Carlos Gesqui

INTRODUÇÃO

A utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro ocupa, a partir das últimas décadas do século passado, lugar de destaque na proposição, implantação, discussão, acompanhamento, análise, encerramento, continuidade e, de modo especial, na divulgação dos resultados dessas políticas. E com as políticas voltadas à qualidade educacional não tem sido diferente. Entretanto – em função principalmente do atrelamento desses indicadores a mecanismos de responsabilização, punição e premiação dos profissionais envolvidos – alguns aspectos desse procedimento, como o cumprimento das metas anualmente estabelecidas pelas instâncias administrativas superiores, têm sido priorizados em detrimento da investigação do que realmente o conjunto expressa em termos de aprendizagem dos alunos. Para desenvolver esta argumentação utilizo, neste artigo, a atual política de qualidade educacional imposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) às escolas da rede pública paulista de ensino regular.

Práticas e Saberes Docentes
OS ANOS INICIAIS EM FOCO

 JUNQUEIRA & MARIN EDITORES

Analisar a política educacional desenvolvida pela SEE-SP para as escolas da rede pública paulista de ensino regular referente à qualidade educacional implica a definição de um marco histórico para sua realização, visto que para cada uma das empreitadas muitas foram, e têm sido, as ações, projetos e programas com esta finalidade. Nesta pesquisa – sem minimizar outras ações, projetos e programas que também repercutiram ou repercutem, direta ou indiretamente, nas questões relacionadas à qualidade educacional das mais de cinco mil (5.000) escolas da referida rede – defino como marco histórico a implantação, em 2008, do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

No que se refere ao objetivo central deste artigo ficou definido o de identificar, com base nos resultados IDESP, o que os alunos da rede pública paulista de ensino regular ao término do ciclo I do ensino fundamental não conseguem realizar em termos de aprendizagem nos componentes curriculares que o compõem, isto é, em Língua Portuguesa e em Matemática. Portanto, não serão discutidas as questões referentes ao conceito de qualidade educacional ou a sustentação metodológica e legal do IDESP e sim um fato: “O IDESP mede a qualidade das escolas (SÃO PAULO, 2009, p.2)”.

O texto está organizado com um balizamento explicitador da utilização dos indicadores educacionais no campo educacional; com a apresentação do ciclo I do ensino fundamental da rede pública paulista de ensino regular e seus indicadores IDESP no período que compreende 2007 a 2013; com a distribuição, por níveis de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, do total de alunos desta etapa de escolarização em 2013; a apresentação de dois itens exemplos (um de Língua Portuguesa e um de Matemática) utilizados para classificar os alunos avaliados nos níveis de proficiência e algumas considerações.

Os resultados apontam para o fato de que os alunos do ciclo I do ensino fundamental da rede pública paulista de ensino regular – independente do aumento observado nos valores absolutos do

IDESP - ao término de sua passagem por esta etapa de escolarização a imensa maioria não consegue ler, escrever e realizar as quatro (4) operações básicas em Matemática com o mínimo de autonomia.

SITUANDO O PROBLEMA

Tornou-se impossível, na sociedade moderna, sustentar qualquer afirmação sem o suporte dos números, da estatística ou dos indicadores estatísticos e o campo educacional brasileiro está repleto de produções que enfatizam tal situação. Vejamos alguns exemplos que subsidiam a questão da qualidade educacional acompanhados dos seus indicadores. Em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos apresenta um quadro estatístico mundial com 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos sugerindo aos países com as maiores taxas - dos quais o Brasil é integrante - que estabeleçam metas com vistas a melhorar estes indicadores (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004) donde se pode inferir que o aumento, em valores absolutos, de indicadores estatísticos tornou-se sinônimo de melhora da qualidade educacional, ao menos para os propositores.

Nesse sentido, a obtenção destes indicadores é realizada com base nos resultados das avaliações educacionais em larga escala externas à escola cujo percurso, no Brasil, Bonamino e Souza (2012) sintetizam em três (3) momentos: o primeiro caracterizado pela utilização dos resultados destas avaliações para diagnosticar a educação escolar, porém, sem consequências para a escola e para o currículo escolar; o segundo caracterizado por articular estes resultados a premiações ou sanções aos profissionais da educação e alterar o currículo escolar e, o terceiro, e atual momento, caracterizado por articular estes resultados a premiações ou sanções aos profissionais da educação, alterar o currículo escolar e serem amplamente divulgados à sociedade.

A divulgação destes indicadores é realizada com a elaboração de relatórios por escolas que subsidiam seu trabalho cotidiano, contudo, encontram-se disponíveis diversas produções que, entre outras informações, apontam limitações e desdobramentos na utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro. Gatti (2009), ao descrever a trajetória das ações políticas de avaliação externa às escolas no Brasil e a produção de indicadores estatísticos, afirma que um dos maiores desafios é a dificuldade observada, em gestores escolares, tanto na interpretação dos indicadores presentes nos documentos oficiais, quanto na utilização pedagógica dos mesmos nas escolas. A perpetuação de tal situação é descrita em recente pesquisa realizada com gestores escolares dos Estados do Espírito Santo e do Ceará (ALAVARSE, DE BLASIS e FALSARELLA, 2013).

Ao constatarmos que os responsáveis pela efetivação de políticas educacionais no âmbito da escola apresentam limitações na interpretação e utilização das informações contidas nestes relatórios torna-se possível identificar, nesta situação, desdobramentos do que Ball (2005) apresenta como características do gerencialismo, isto é, o Estado define metas a serem alcançadas e as administra à distância transferindo para os profissionais da escola a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas e, dada a situação descrita, a probabilidade de insucesso é significativa. Sobre este distanciamento observado entre os propositores e os executores das políticas públicas Freitas (2007) alerta sobre a necessidade de que toda e qualquer política educacional considere o chão da escola sem o que a escola se tornaria refém de políticas de gabinete que alterariam significativamente a função da escola além de – dadas algumas condições objetivas, entre elas a necessidade de cumprir metas educacionais – priorizar soluções operacionais em detrimento de uma aprendizagem efetiva dos alunos.

No que se refere a desdobramentos da utilização dos indicadores estatísticos, Bonamino e Souza (2012) descrevem significativas alterações no currículo da e na escola - entendidas como estreitamento do currículo - e causadas pelo contínuo e repetitivo

treinamento de alunos para a realização das avaliações externas em larga escala, em prol da possível obtenção de melhores indicadores estatísticos. Almeida (2012) por sua vez, ao analisar a influência do IDESP na gestão escolar, constata que os gestores entrevistados se consideram reféns de determinações administrativas superiores em função dos resultados IDESP que alcançam e Junior (2012) constata o descontentamento de professores quanto ao atrelamento do IDESP ao bônus merecimento¹, uma vez que repercute diretamente no currículo escolar.

Quanto ao IDESP como objeto de pesquisa, Gesqui (2012) analisa sua construção metodológica e destaca a ausência de características técnicas para o mesmo medir a qualidade educacional das escolas públicas de ensino regular do Estado de São Paulo. Todavia a obra de Ravitch (2011) pode ser apresentada como um marco na análise e desdobramentos da utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional, uma vez que discorre, em vários capítulos, sobre um conjunto de ações definidas a partir da desenfreada utilização desses indicadores que resultaram, segundo a autora, em uma política educacional que consumiu bilhões de dólares, não acrescentou nada em termos de qualidade educacional, alterou práticas escolares e eliminou discussões importantes do campo educacional americano.

Em consulta às informações disponibilizadas² pela SEE-SP é possível inferir que o IDESP tem percorrido uma trajetória bem

-
- 1 Prêmio em dinheiro, pago anualmente aos profissionais da rede pública paulista de ensino regular e um dos critérios que definem seu recebimento, ou não, é o indicador IDESP da escola à qual o professor está sediado.
 - 2 As referidas informações estão disponibilizadas no endereço eletrônico oficial da SEE-SP (www.educacao.sp.gov.br), no link “Notícias”.

próxima à relatada por Ravitch (2011), uma vez que, de 2007 a 2013, apenas com o pagamento do bônus merecimento foram utilizados mais de três (3) bilhões de reais e que os valores absolutos esperados do IDESP, para as três (3) etapas de escolarização, não evoluíram significativamente. É possível inferir também que a busca desenfreada pelo cumprimento das metas anualmente estabelecidas pelo IDESP tem ocupado lugar central no cotidiano escolar, anulando, dessa forma, qualquer crítica aos indicadores e seus desdobramentos. Dito de outro modo, o IDESP traz à tona poucas e limitadas informações sobre as escolas públicas paulistas de ensino regular, ao mesmo tempo em que oculta inúmeras informações, entre elas, as que podem contribuir na identificação do que os alunos não conseguem realizar ao término de cada etapa de escolarização no que se refere às expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática.

Com base no cenário exposto seria possível afirmar, quase categoricamente, que os profissionais da educação sediados nas escolas e demais gestores educacionais são os principais responsáveis pela suposta baixa qualidade das escolas públicas, uma vez que as informações aqui apresentadas permitam destacar que:

- os gestores apresentam limitações para interpretar e fazer uso pedagógico dos indicadores estatísticos e priorizam o cumprimento de metas em detrimento de aprendizagem efetiva dos alunos alterando a função da escola;
- o IDESP é um indicador estatístico tecnicamente limitado mas muitas escolas têm elaborado e utilizado, à exaustão, práticas escolares para atendê-lo embora pouco contribuam para uma efetiva evolução no desempenho dos alunos;
- fundamentar ações políticas educacionais prioritariamente em indicadores estatísticos sem o devido conhecimento do mesmo produz muito mais malefícios do que benefícios;

- muito dinheiro público é mal utilizado e, principalmente,
- turmas de alunos, sequencialmente, são excluídas de seu direito constitucional de uma educação de qualidade.

Certamente os profissionais da educação citados anteriormente, cada um em seu posto, detém parcelas de responsabilidade pelo atual cenário e pelas práticas observadas no cotidiano escolar na busca do cumprimento das metas IDESP e, principalmente, pela aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade. Todavia, dentre as muitas variáveis que necessitam de investigação é fundamental identificar o que o IDESP expressa em relação à aprendizagem dos alunos, neste caso, ao término do ciclo I do ensino fundamental.

O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR.

Ao término do ensino fundamental ciclo I o aluno da escola pública paulista de ensino regular acumula um considerável tempo em número de horas e de dias letivos sob a responsabilidade da escola, uma vez que, numa situação hipotética³, o aluno que frequentou os atuais cinco (5) anos da etapa, não foi retido em nenhum dos anos e utilizou o limite máximo de ausências legalmente permitido esteve sob a responsabilidade da escola por, no mínimo, 750 dias letivos ou 3.750 horas aula. Certamente não se pode estabelecer uma relação

3 Considerando 200 dias letivos para cada um dos cinco anos e o aluno feito uso dos 25% de ausências justificadas a que tem direito (BRASIL, 1996) e cada dia letivo com cinco (5) horas aula.

direta entre frequentar a escola e aprendizagem efetiva, porém é um período de tempo significativo restando verificar se foi suficiente, ou não, para que este aluno tenha alcançado o esperado para esta etapa de escolarização e seja considerado apto para continuar seus estudos na etapa seguinte.

No que se refere às expectativas de aprendizagem⁴ em Língua Portuguesa observa-se que ao término do ciclo I do ensino fundamental, o aluno da rede pública paulista de ensino regular teve, ao menos em tese, acesso a situações didáticas⁵ diversas entre oralidade, escrita e leitura que contribuíram para que se concretizassem as trinta e quatro (34) expectativas de aprendizagem o que o tornaria apto a continuar seus estudos, uma vez que, se considerarmos apenas as expectativas de aprendizagem previstas para a 4ª série ou 5º ano em Língua Portuguesa podemos inferir que para concluir com sucesso esta série ou ano o aluno precisa no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, no mínimo, ler e escrever com autonomia e correção.

Quanto às expectativas de aprendizagem do componente curricular Matemática observa-se que, ao término do ciclo I do ensino fundamental, o aluno da rede pública paulista de ensino regular teve, ao menos em tese, acesso a uma quantidade significativa de situações didáticas que contribuíram para que se concretizassem um total de noventa e quatro (94) expectativas de aprendizagem em que o tornaria apto a continuar seus estudos, uma vez que, se considerarmos apenas as expectativas de aprendizagem previstas

4 Aquilo que se espera que os alunos sejam capazes de realizar ao término desta etapa de escolarização.

5 Entendidas aqui como o conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor para que o aluno assimile o conteúdo proposto.

para a 4ª série ou 5º ano em Matemática podemos inferir que para concluir com sucesso esta série ou ano o aluno precisa, no mínimo, realizar as quatro (4) operações básicas com autonomia, com alguma condição de observação e atenção. No entanto, essas expectativas são bem mais exigentes, pois além das habilidades cognitivas também exigidas da Língua Portuguesa aqui ainda há muitos conteúdos curriculares da área a serem aprendidos.

A Tabela 1 ilustra o itinerário percorrido pelos alunos da rede pública paulista de ensino regular até a conclusão do ciclo I do ensino fundamental.

TABELA 1:
ITINERÁRIO PERCORRIDO PELOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR ATÉ A CONCLUSÃO DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dias Letivos	Horas/aula	Expectativas de aprendizagem	
		Língua Portuguesa	Matemática
750	3.750	34	94

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2008a

É fato que durante sua passagem pelo ciclo I do ensino fundamental o aluno da rede pública paulista de ensino regular tem seu tempo ocupado por atividades de outros componentes curriculares, todavia, a utilização da Tabela 2 como recurso para ilustrar o itinerário percorrido pelos alunos da rede pública paulista de ensino regular até a conclusão do ciclo I do ensino fundamental é possível enfatizar que se observa a existência de um número de dias letivos e horas-aula – distribuídos em cinco (5) anos letivos – que permitiriam, ao menos em tese, ao aluno concluir o ciclo I do ensino fundamental

lendo e escrevendo com autonomia e correção e realizando as quatro (4) operações básicas em Matemática com autonomia, com alguma condição de observação e atenção. Neste sentido, apresento os indicadores IDESP desta etapa de escolarização no período de 2007 a 2013.

**TABELA 2:
MÉDIAS IDESP DO CICLO I DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO
REGULAR**

Média Idesp da rede estadual	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	3,23	3,25	3,86	3,96	4,24	4,28	4,42

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2008; 2009a; 2010; 2011; 2012; 2013 e 2014a

A considerarmos apenas os valores apresentados na Tabela 2 é possível afirmar que a qualidade da educação do ciclo I da rede pública paulista de ensino regular, segundo o IDESP, tem melhorado ano a ano e que o valor observado em 2013 é 36,84% maior que o valor observado em 2007. Contudo, este tipo de informação – pautado em médias – muito pouco expressa sobre a efetiva aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa ou em Matemática, uma vez que, segundo Gesqui (2012), na construção metodológica do IDESP o indicador de desempenho é obtido pela média do desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática, ou seja, a diferença de desempenho em um ou outro componente curricular não é considerada e, a partir das considerações de Darling-Hammond e Ascher (2006) é possível inferir que para a utilização da média como parâmetro de alguma afirmação sobre as escolas seria necessário que as mesmas apresentassem condições objetivas semelhantes, o que não se observa na rede pública paulista de ensino regular.

O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR A PARTIR DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

As informações apresentadas no item anterior destacam que os valores absolutos do IDESP para o ciclo I do ensino fundamental da rede pública paulista de ensino regular tem aumentado ano a ano, todavia, não permitem afirmar se este aumento representa aprendizagem efetiva dos alunos em Língua Portuguesa ou em Matemática, portanto, faz-se necessário destacar que o indicador de desempenho de cada componente curricular é obtido por meio de um cálculo(SÃO PAULO, 2009)- que não é objeto de estudo deste artigo – em que os alunos são classificados em função de seu nível de proficiência. O Quadro 1 descreve estes níveis.

**QUADRO 1:
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**

Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.
Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo, 2014b, p.47 e 2014c, p.47

Uma rápida leitura do Quadro 1 associado as informações referentes ao número de dias letivos, horas-aula e expectativas

de aprendizagem destacados anteriormente na Tabela 1 possibilitam a hipótese de que o contingente de alunos da rede pública paulista de ensino regular deveria encontrar-se ao término do ciclo I do ensino fundamental, no mínimo, no nível de proficiência Básico nos dois (2) componentes curriculares. Vejamos os indicadores:

**TABELA 3:
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM 2013.**

Nível de Proficiência	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do básico	16,10%	26%
Básico	34,70%	35,80%
Adequado	34%	28%
Avançado	15,10%	10,10%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2014b e 2014c.

As informações expostas na Tabela 3 destacam que a distribuição do percentual de alunos por níveis de proficiência é, no mínimo, preocupante uma vez que nos dois (2) componentes curriculares mais de 50 % dos alunos encontra-se, na melhor das hipóteses, no nível básico, isto é, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente. Em outras palavras, após cinco (5) anos dentro de uma escola e sob a responsabilidade de diversos profissionais da educação mais da metade dos alunos da rede pública paulista de ensino regular não alcançou o nível de proficiência adequado, porém, “possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série

subsequente”, seja lá a que corresponda esta afirmação ou como se possa comprová-la.

Ainda sobre as preocupantes informações expostas na Tabela 3 faz-se necessário acrescentar a que corresponde um aluno classificado no nível de proficiência básico em Língua Portuguesa e em Matemática, ou de outro modo, a partir da resolução de quais itens presentes nos testes padronizados das avaliações externas em larga escala, no caso as do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP⁶), que os alunos são classificados como básico em Língua Portuguesa e em Matemática?

Dessa forma e com o objetivo de ilustrar o que os alunos da rede pública paulista de ensino regular não conseguem realizar em Língua Portuguesa e em Matemática ao término do ciclo I do ensino fundamental serão apresentados dois (2) itens exemplo⁷ utilizados pela SEE-SP para classificar os alunos no nível de proficiência adequado, ou seja, são itens que, segundo a Tabela 3, 50,8% do total dos alunos da rede pública paulista de ensino regular não conseguem realizar em Língua Portuguesa após uma passagem de cinco (5) anos pela rede e 61,8% do total dos alunos

-
- 6 Os indicadores de desempenho dos alunos utilizados no IDESP são obtidos nas avaliações do SARESP.
- 7 Item exemplo é o item utilizado pela SEE-SP em seus Relatórios Pedagógicos (SÃO PAULO, 2014b e SÃO PAULO, 2014c) para ilustrar o que um aluno classificado em determinado nível de proficiência consegue realizar. Cabe destacar que cada Relatório Pedagógico apresenta, no máximo, dois (2) itens exemplo para cada nível de proficiência, o que pode ser considerado pouco em função do banco de itens utilizado nas avaliações do SARESP.

da rede pública paulista de ensino regular não conseguem realizar em Matemática após uma passagem de cinco (5) anos pela rede.

ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O IDESP classifica o aluno no nível de proficiência adequado da seguinte forma: “Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2014b, p.5), ou seja, nada além do que o razoavelmente esperado. O item exemplo apresentado a seguir ilustra o que 50,8% dos alunos da rede pública paulista de ensino regular, segundo a Tabela 3, não consegue realizar ao término do ciclo I do ensino fundamental.

A TERRA DOS MENINOS PELADOS	Graciliano Ramos
<p>Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, e esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:</p> <p>– Ó pelado!</p> <p>Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura.</p> <p>Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.</p> <p>Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Graciliano Ramos. <i>Alexandre e outros heróis</i>. 14.ª edição. Rio, São Paulo: Record, Martins, 1977)</small></p>	

Quem conta esta história é:

(A) Raimundo Pelado (19,4% do total de avaliados fez esta opção).

(B) o narrador (64,6% do total de avaliados fez esta opção).

(C) um menino (10,2% do total de avaliados fez esta opção).

(D) um vizinho (5,8% do total de avaliados fez esta opção).

A análise quantitativa no que se refere às opções realizadas pelo total de respondentes destaca que 64,6% fez a opção correta (B). Todavia, ao observarmos que o total de avaliados que não fez a opção correta é de 35,4%. Este percentual corresponde a 36.034 avaliados⁸ e que a SEE-SP (SÃO PAULO, 2014b, p.47) classifica este item como de dificuldade média torna-se, no mínimo, intrigante compreender tal resultado visto que dentre as expectativas de aprendizagem previstas para esta etapa encontram-se, além das destacadas para os itens anteriores e classificadas como abaixo do básico e básico, as mesmas habilidades com pequenos acréscimos de tipos de textos dos diferentes componentes curriculares.

Entretanto, o aumento de percentual de opção pelas respostas erradas ampliou-se muito, sobretudo pelo fato de ser um texto corrido e não mais com figuras de fácil identificação. Da perspectiva pedagógica é um texto exigente quanto ao domínio da leitura, mas de outras habilidades cognitivas como a de identificar o que se pede na questão: identificar que há um narrador implicando uma reflexão sobre a natureza narrativa do texto por alguém. Se no decorrer das leituras, por ventura, presentes no dia a dia das escolas não houver, da parte dos professores, a exploração do texto apontando a figura do narrador (quando houver) o alunado, por si, terá muita dificuldade efetivamente para detectar tal característica.

8 O total de avaliados no ciclo I em 2013 foi de 101.790 alunos (SÃO PAULO, 2014).

ADEQUADO EM MATEMÁTICA

O IDESP classifica o aluno no nível de proficiência adequado da seguinte forma: “Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram”(SÃO PAULO, 2014b, p.5), isto é, nada além do que o razoavelmente esperado. O item exemplo apresentado a seguir ilustra o que 61,8% dos alunos da rede pública paulista de ensino regular, segundo a Tabela 3, não consegue realizar ao término do ciclo I do ensino fundamental.

Uma loja de eletrodomésticos anunciou que os produtos estariam com 50% de desconto.

Produto	Preço original (R\$)	Preço com desconto (R\$)
Liquidificador	62,00	31,00
Batedeira	124,00	62,00
Espremedor de fruta	44,00	20,00
Mixer	46,00	23,00

Josiane fez as contas e percebeu que haviam cometido um engano e um dos preços anunciados não estava com desconto. Qual é este produto?

- (A) liquidificador (12% do total de avaliados fez esta opção).
- (B) batedeira (28,8% do total de avaliados fez esta opção).
- (C) espremedor de frutas (51% do total de avaliados fez esta opção).
- (D) mixer (8,2% do total de avaliados fez esta opção).

A análise quantitativa no que se refere às opções realizadas pelo total de respondentes destaca que 51% fez a opção correta (C). Porém, ao observarmos o total de avaliados que não fez a opção correta verifica-se um resultado de 49%, percentual que corresponde a 49.877 avaliados⁹. Na análise daSEE-SP (SÃO PAULO, 2014c, p.47) este item é classificado como de dificuldade média.

É difícil, entretanto, compreender tal resultado visto que dentre as expectativas de aprendizagem previstas (SÃO PAULO, 2008a) para esta etapa encontram-se destacadas para os itens abaixo do básico, básico e também o deste nível avaliado, qual seja, o adequado.

Vejamos: capacidade de leitura e compreensão de todas as informações constantes do enunciado e das alternativas de respostas; resolver situações problema, compreendendo significados da multiplicação utilizando estratégias pessoais que devem ter sido aprendidas na 1ª série ou 1º ano; interpretar e resolver situações problema, compreendendo significados da divisão, utilizando estratégias pessoais, conteúdo previsto para a 2ª série ou 2º ano; resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples expectativa da 3ª série e resolver problemas que envolvam o uso de porcentagem no contexto diário, como 10%,20%, 25%, 50% expectativa da área na 4ª série ou 5º ano.

O alto índice de alunos que não conseguiram acertar esta questão é demonstrativo da enorme dificuldade de as escolas cumprirem o previsto ao longo dos anos e a falha contínua, desde o 1º ano quanto á detecção dessas dificuldades, pois são anos que se passam sem sua superação decorrente, basicamente, de falha nas quatro (4) operações aritméticas básicas.

9 O total de avaliados no ciclo I em 2013 foi de 101.790 alunos (SÃO PAULO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro tem ocupado, principalmente a partir das duas últimas décadas, papel central na definição de políticas educacionais de nosso país, em especial com a justificativa de contribuir, direta ou indiretamente, para a melhoria da qualidade de ensino, tanto que seus desdobramentos são facilmente perceptíveis em diferentes âmbitos do campo: a definição de programas e projetos educacionais bem como a destinação de recursos financeiros pelos órgãos centrais; a seleção de práticas escolares e de modelos de gestão escolar; os procedimentos utilizados em sala de aula são exemplos desses desdobramentos.

Os referidos indicadores têm sido difundidos de tal forma no campo educacional que dificilmente são questionados quanto à sua validade, precisão e, principalmente, se, apesar de toda a tecnologia de que faz uso, realiza aquilo a que é oficialmente proposto, ou seja, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e fornecer informações que orientem políticas educacionais. Algumas das hipóteses para a falta de críticas quanto à elaboração, à utilização ou aos resultados produzidos por esses indicadores podem estar relacionadas à necessidade de conhecimentos matemáticos específicos, a indisponibilidade de tempo para uma análise detalhada ou simplesmente pelo fato de que, deliberadamente, foram atrelados, aos tais indicadores, mecanismos de premiação e punição para os envolvidos, que os transformaram em objetos de desejo e temor, independentemente do que expressem.

No que se refere ao objetivo central deste artigo, isto é, identificar o que os alunos da rede pública paulista de ensino regular não conseguem realizar ao término do ciclo I do ensino fundamental em relação às expectativas de aprendizagem previstas para Língua Portuguesa e Matemática conclui-se que realizam muito pouco do previsto e, ainda assim com maior concentração nas atividades

classificadas nos níveis mínimos de proficiência. Apesar desta constatação as médias IDESP da rede pública paulista de ensino regular tem aumentado em valores absolutos no período investigado o que corrobora o fato das médias serem consideradas inadequadas e, portanto, inválidas para verificar a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação.

Outra constatação importante da pesquisa reside no fato de que os documentos oficiais disponibilizados pela SEE-SP - no caso os Relatórios Pedagógicos de Língua Portuguesa e de Matemática - para apresentar o que define como interpretação pedagógica dos itens utilizados nas avaliações do SARESP disponibiliza no máximo dois (2) itens exemplos para cada nível de proficiência de cada componente curricular o que é um percentual reduzido frente ao banco de dados que possui.

Ainda sobre os documentos utilizados nesta pesquisa constatou-se que as informações necessárias para qualquer afirmação diferente da evolução das médias IDESP estão diluídas em diversos documentos obrigando a um árduo e demorado trabalho de coleta e organização destas informações. Porém, sua conclusão aponta para questões no mínimo perturbadoras como a obtida com o cruzamento das informações referente ao aumento das médias IDESP e a constatação dos elevados - para não dizer inaceitáveis - percentuais de alunos classificados nos níveis mínimos de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática. Como, com base nestas informações, afirmar que a educação do ciclo I da rede pública paulista de ensino regular tem qualidade? É preciso apontar que o modelo adotado pelo Estado de São Paulo tanto quanto o do Brasil - no caso o IDEB - apresentam muitas características que são perversas quando se focaliza o aspecto pedagógico de base.

As políticas de avaliação, segundo Darling-Hammond e Ascher (2006), são prescritas pelo país e pelos estados independentemente de serem apropriadas a cada situação particular, observação, sobretudo válida para um país como o Brasil com tanta diversidade

e um Estado como São Paulo que também tem suas diferenças na população e nas regiões.

As autoras alertam, ainda, para a questão do uso desses dados pelas escolas, apontando se eles podem fazer com que as instituições possam recorrer às boas práticas previstas no modelo. E mais ainda são apontados os riscos do mau uso do modelo e da má interpretação. De fato, verifica-se que no período todo analisado os resultados de todos os níveis obtidos parecem não ter surtido os efeitos esperados considerando os altos índices de erro na sequência dos anos em aspectos pedagógicos nos mais básicos tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, esta ainda pior. Verifica-se, assim, que esses escores não nos dão a medida da qualidade, pois não permitem de fato identificar que expectativas são ou não atendidas; quais os conteúdos efetivamente aprendidos, ou não; quais as habilidades cognitivas desenvolvidas. A detecção desses aspectos é que caracterizam uma qualidade pedagógica de atendimento integral aos estudantes.

O não atendimento a tais aspectos é contraditório aos próprios princípios dos controles previstos, quais sejam, boas práticas para estimular aprendizagem, permitir auto-correções no sistema para “identificar, diagnosticar e mudar o curso de ações que sejam prejudiciais ou ineficazes” (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 2006, p. 10).

Se esta situação expressa qualidade da educação, de que qualidade estamos falando? Quando se usa esse sistema? Se esta situação focalizada aqui não expressa qualidade da educação torna-se necessário investigar cientificamente todas as informações do IDESP para que se possa questionar, com base em evidências empíricas, a atual política educacional paulista de qualidade da educação, posto que, com base nas informações deste artigo poderíamos afirmar que o IDESP do ciclo I da rede pública paulista de ensino regular melhora a cada ano, contudo a aprendizagem da maioria dos alunos não e, mesmo que não fosse a maioria, fosse apenas um aluno ainda assim seria inaceitável. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; De BLASIS Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria. *Avaliação e Aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

ALMEIDA, Maria Lucia Ferreira dos Santos. *O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e a gestão escolar: um estudo de caso exploratório*. Dissertação de Mestrado. Santos. Universidade Católica de Santos. 2012.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000300002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 12 de maio de 2015.

BONAMINO, Alice; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da-na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. vol.38, n.2. p. 373-388.2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2014.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. Tradução de Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, vol. 17, n.35, p. 7-48, set-dez.2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1338/1338.pdf>> Acesso em 8 de maio de 2014.

FREITAS, Luiz. Carlos. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas. v.28. n.100 – Especial-. pp. 965-987.2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n.9, pp.7-17. 2009.

GESQUI, Luiz Carlos. *O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): a materialização da racionalidade tecnológica*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2012.

JUNIOR, Orandes Carlos da Rocha. *Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2012.

RAVITCH, Daiane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2008. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2007> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I*. 2008a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf> Acesso em: 20 de fev. de 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Programa de Qualidade na escola: Nota Técnica*. 2009. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf>> Acesso em 15 de março de 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2009a. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2008 > Acesso em: 15 de set. de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2010. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2009> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2011. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2010> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2011.asp?ano=2011> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2013. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2012.asp?ano=2012> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Série Histórica*. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Boletim IDESP das escolas*. 2014a. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2013.asp?ano=2013> Acesso em: 20 de fev. de 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa*. 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em: 15 de set. de 2014.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico de Matemática*. 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em: 15 de set. de 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

A FORMAÇÃO DIDÁTICA DO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIDADE

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues
Alda Junqueira Marin

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da formação dos docentes para o exercício do magistério nos anos iniciais da escolarização, focalizando a disciplina Didática no curso de Pedagogia.

Sobre o foco deste trabalho, o ensino da Didática na formação docente, é necessário esclarecer inicialmente que frequentemente as pesquisas revelam informações que se referem à debilidade do ensino da Didática nos cursos de formação superior de licenciatura. As críticas apontadas pelos seus autores evidenciam antigos problemas relacionados à prática que se remete à pedagogia tecnicista¹, ao desconhecimento do objeto de estudo da disciplina

-
- 1 A década de 1980, especialmente, representa um período muito fértil às discussões em torno da Didática meramente instrumental ensinada nas licenciaturas. O movimento de educadores da época destaca-se pela crítica à Didática que enfatiza a dimensão técnica e supostamente neutra do ensino, mascarando o contexto socioeconômico e político no

por parte dos docentes e ao desconforto dos discentes no que tange a essa situação, à desvalorização do papel da disciplina nos cursos de licenciatura, à falta de articulação entre teoria e prática pedagógica, à falta de preparo dos docentes da disciplina para trabalhar com os conhecimentos da área, à ausência de abordagem de conteúdos da sociologia e da psicologia nos planos de didática ou à sociologização² do pensamento pedagógico, às falhas apresentadas nos documentos elaborados pelos professores que balizam o ensino e, enfim, à irrelevância da formação vivenciada na disciplina na visão dos alunos. (RODRIGUES, 2014).

Essas circunstâncias ecoam nas instâncias de atuação profissional do licenciado. Estudos empíricos revelam graves problemas enfrentados pelos professores no que se refere ao aspecto didático de seu trabalho tanto nos iniciantes quanto nos mais experientes (MARIN, 2008; GIOVANNI e MARIN, 2014).

Dessa forma, a observação de problemas apontados no ensino da Didática pode gerar indícios à compreensão da atuação do docente em processos de escolarização nas escolas de educação básica. Considera-se que a disciplina Didática tem papel fundamental no que tange às possibilidades de formação aventadas no preparo para o exercício do magistério. Assim, este trabalho analisa o ensino da Didática numa teia de relações que compõem os processos de formação no curso de Pedagogia. Problematisa, no ensino da

qual ocorre e ao qual serve e contribuindo ao aumento ou manutenção dos índices de evasão e repetência nas escolas públicas.

- 2 O termo é bastante veiculado na produção de Libâneo (2010), expressando críticas em relação ao exagero atribuído à perspectiva sociológica pelos pesquisadores em detrimento da pedagógica nos estudos sobre a área aqui estudada.

disciplina Didática, o *que* se ensina e *como* ocorre o ensino, ao compor parte da formação do professor no curso de Pedagogia para o trabalho com os anos iniciais da escolarização.

Nesse contexto, para que se possa compreender a pesquisa aqui discutida, o próximo item esclarecerá alguns aspectos fundamentais da produção teórica do referencial adotado neste trabalho.

BASE TEÓRICA

Optou-se pelo referencial de Bernstein para a compreensão da atuação docente em Didática e a formação que ela veicula. O autor aborda o poder, a educação e a consciência a partir da noção de que a distribuição de poder e os princípios de controle são traduzidos em princípios de comunicação que geram relações desiguais entre grupos, formam grupos dentro de sua classe e regulam as relações de oposição entre as classes sociais. Auxilia na compreensão de como a distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre as classes sociais (BERNSTEIN, 1998,1996).

Os conceitos da teoria de Bernstein possibilitam a integração entre os níveis macro e micro de análise e a recuperação do macro a partir do micro, tratando de regras, práticas e agências que regulam a criação, distribuição, reprodução e mudança de consciência, mediante princípios de comunicação por meio dos quais uma distribuição de poder e categorias culturais dominantes são legitimadas e reproduzidas. Assim, seus conceitos permitem compreender que formação está sendo fornecida aos professores; como o ensino da Didática ocorre no sentido de evidenciar os mecanismos cruciais que integram a formação desse professor em relação às rotinas das escolas e que são constituídos também pelos modos de agir para

ensinar dos professores que atuam nessa disciplina de formação inicial.

Os conceitos de classificação e enquadramento são centrais na elaboração e análise de dados da presente pesquisa. “[...] A classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social” (GALLIAN, 2009, p.241).

O conceito de classificação é usado para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão se refere às relações entre as categorias. Assim, pode referir-se, como optou-se neste trabalho, às relações entre disciplinas do currículo do curso de Pedagogia com a disciplina Didática e também às relações intradisciplinares, internas à própria disciplina.

No que tange ao conceito de enquadramento, o autor denomina um princípio geral de comunicação que controla a seleção (do que se pode dizer no conteúdo a ser ensinado, por exemplo), sua progressão, sua sequência, seu ritmo e os critérios. Quando o enquadramento é forte, o professor controla os princípios de comunicação; quando é fraco, é como se o aluno tivesse um espaço, uma possibilidade em que parece ter algum controle sobre os aspectos desses princípios.

No trabalho com o conceito de enquadramento pode-se discutir com os seguintes indicadores: *o ritmo* diz respeito ao tempo dedicado às discussões, às explicações e resolução de dúvidas, ao desenvolvimento das atividades; os *critérios de avaliação* referem-se ao grau de explicitação dos conteúdos, ao teor dos desafios ou questionamentos que se faz aos alunos e aos tipos de respostas esperados e aceitos pelo professor. Esses critérios determinam a produção do texto legítimo em sala de aula. Essas relações discursivas expressam relações de controle que ocorrem em sala de aula, referindo-se ao enquadramento, e podendo apontar para um controle mais centrado no transmissor ou mais centrado no aluno (BERNSTEIN, 1988, 1996; GALLIAN, 2009).

As relações discursivas referem-se a características que compõem o código a ser adquirido no âmbito da aula. O código é a lógica, a gramática, o princípio; e essa lógica possibilita que se instalem as relações de poder e controle nos sujeitos, estabelecendo o lugar desses alunos na formação e, posteriormente, na prática profissional.

Obtendo a compreensão das relações estabelecidas no ensino da Didática pode-se saber que formação vem sendo oferecida, como os mecanismos de poder e controle podem explicar as práticas evidenciadas nas escolas de educação básica, como a área e o ensino da Didática ecoam e perpetuam o atual perfil profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia no trabalho docente nas instituições que acolhem a maioria das crianças do país. As relações estabelecidas na disciplina se refletem nas dinâmicas de ensino das instituições de educação básica, subsidiando a discussão política da relação do microcontexto da sala de aula com o que se espera da atuação e do perfil do pedagogo. Igualmente se estabelecem relações com o âmbito macro, com a expectativa que se tem do professor e com a desvalorização das instituições de educação básica.

Contando com as contribuições iniciais expostas em relação à teoria que subsidiou este trabalho, o próximo item esclarecerá a pesquisa a ser discutida neste estudo.

A PESQUISA

Para se compreender o lugar dos alunos na formação e posteriormente na prática profissional, apresenta-se e discute-se mecanismos subjacentes às práticas, no que tange ao ritmo, que se refere ao tempo dedicado aos conteúdos abordados; e aos critérios de avaliação que, na teoria de Bernstein (1996; 1998), quanto aos aspectos especificamente

aqui focalizados, referem-se ao grau de explicitação dos conteúdos trabalhados e aos desafios propostos aos alunos que, na área da didática constituem uma parte fundamental do núcleo didático do trabalho docente segundo Marin (2005). Dessa forma, analisou-se como ocorre o respeito ao tempo necessário ao discente ao ensino de cada assunto; o grau de explicitação dos conteúdos e os tipos de desafios propostos aos alunos. Essas questões são muito relevantes para se discutir os modos de agir para ensinar do docente de Didática.

As análises das cenas foram realizadas por meio de instrumentos. A elaboração desses instrumentos foi baseada na produção de pesquisa desenvolvida pelo grupo português intitulado ESSA – Estudos Sociológicos da Sala de Aula (MORAIS e NEVES, 2009), que conta com estudos diversos subsidiados pela teoria que norteou o presente artigo. Nas escalas, o grau de enquadramento (E) varia em sua intensidade (E++, E+, E-, E--), conforme se verifica nos quadros A, B e C apresentados no anexo deste estudo. Na questão sobre ritmo, quanto aos conteúdos a serem abordados, as possibilidades de análises de respostas foram: (E++) os conteúdos programados para a aula têm que ser rigorosamente abarcados; (E+) alguns conteúdos podem ser pontualmente adiados; (E-) a programação dos conteúdos é flexível para admitir adiamentos se determinadas situações o justificarem; (E--) os alunos determinam o tempo necessário à exploração de cada assunto e os conteúdos não contemplados ficam adiados.

No que tange ao indicador relativo à avaliação, nos conteúdos em estudo, nesta pesquisa há desdobramentos conforme conteúdos apresentados anteriormente e as alternativas foram: (E++) as explicações ou discussões podem ser pormenorizadas e exemplificadas claramente, sendo corretas do ponto de vista pedagógico; (E+) as explicações dos conhecimentos podem ser pormenorizadas e exemplificadas, sendo genericamente corretas; (E-) as explicações ou discussões podem ser pouco pormenorizadas e exemplificadas, podendo ser vagas; (E--) as explicações ou discussões podem não ser pormenorizadas, nem exemplificadas

claramente, podendo ser confusas ou incorretas. Por fim, quanto ao desdobramento relativo aos questionamentos ou desafios aos alunos: (E++) a professora pode questionar os alunos de forma pormenorizada, levando-os às respostas corretas; (E+) a professora pode provocar os alunos de forma menos pormenorizada, dando alternativas a respostas; (E-) a professora pode questionar os alunos de forma pouco detalhada, aceitando uma resposta de caráter genérico; (E--) a professora pode questionar os alunos, aceitando como correta qualquer resposta.

No que tange ao uso do conceito de classificação nesta pesquisa, pensa-se em como o ensino da Didática pode ocorrer no sentido de evidenciar mecanismos integradores entre todos os conhecimentos no âmbito da própria disciplina (intradisciplinaridade) e das disciplinas da formação (interdisciplinares) permitindo articular tais conhecimentos com relação às rotinas das escolas de educação básica e que são constituídos pelos modos de agir para ensinar dos professores nessa disciplina.

No que se refere às relações interdisciplinares, considerando as categorias de discursos, como o discurso da Didática, ou da Psicologia da Educação, o espaço que cria a especialização destes discursos não é interno a eles, é um espaço entre estes discursos e entre vários outros que qualquer escola veicula. As fronteiras entre estes discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, mas o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo (SANTOS, 2003), o que parece bastante crucial quando se pensa no ensino dos temas da Didática, os quais, para não serem trabalhados numa perspectiva meramente técnica e reduzida, demandam a articulação a outros conhecimentos que lhe conferem sentido ampliado. Isso significa a necessidade de, por exemplo, discutir temas da didática em sua relação com conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem ou do Desenvolvimento. As relações intradisciplinares, por sua vez, dizem respeito ao maior ou menor grau de integração dos diferentes assuntos abordados na disciplina, refletindo o nível de exigência

conceitual e de completude requerido na formação. A disciplina precisa de uma lógica de organização para que o professor possa gradativamente ir construindo, com o alunado, o conhecimento todo articulado trazendo os temas anteriores para juntar aos novos dos quais são dependentes.

No trabalho com esse referencial, em escalas analíticas elaboradas por pesquisadores do grupo ESSA contando com o subsídio do conceito em questão para a focalização das relações aqui discutidas, o grau de classificação (C) varia em sua intensidade (C++, C+, C-, C--), conforme verifica-se nos quadros D e E expostos no anexo deste artigo. Neste estudo, essa variação de intensidade da classificação diz respeito ao estabelecimento de fronteiras mais marcadas ou mais débeis entre os discursos das disciplinas e no âmbito da própria disciplina no trabalho de um professor. Ou seja, um excerto de discurso caracterizado com C++, ou classificação muito forte, fronteiras bem marcadas, significa rigidez máxima de fronteira em que temas da Didática são tecnicamente abordados, por exemplo, sem relação com a faixa etária do alunado; C --, classificação fraca, fronteiras esbatidas entre discursos, é exatamente o contrário. No âmbito das relações intradisciplinares, C++, representativo de fronteiras bem marcadas entre discursos, significa que não se estabelecem relações entre temas como o estudo de procedimentos e planejamento; C -- é o oposto.

Por exemplo, ao se tratar das relações intradisciplinares, quando se atribui a um excerto de discurso analisado C++ significa classificação forte, em que os assuntos já tratados na disciplina não são retomados na discussão de um assunto novo, as relações entre os assuntos não são contempladas; C+ representa uma classificação, mas não muito rígida; diz respeito ao fato de que os conteúdos já tratados são lembrados apenas se for imprescindível para a compreensão de um novo tema; C- se refere à baixa classificação, significando que os temas em estudo são explicados de maneira que os conteúdos já trabalhados sejam mencionados e se relacionem com o novo assunto; e C-- revela ausência de classificação, ausência

de fronteiras marcadas, em que os conteúdos já ensinados são a base para o começo da explicação de um novo tema, encadeando os conhecimentos e estabelecendo as relações entre os assuntos discutidos na disciplina (AFONSO; MORAIS e NEVES, 2002; SANTOS, 2010).

Contando com o potencial explicativo e analítico dos conceitos apresentados para a discussão dos mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas nos contextos instrucionais, com a realização desta pesquisa, pretendeu-se problematizar, de modo geral, o que se ensina e como ocorre o ensino na disciplina Didática compondo parte central do conjunto formativo do alunado para a docência, evidenciando as relações entre a formação que vem sendo oferecida ao futuro professor e os dados veiculados em pesquisas sobre a atuação do docente nos anos iniciais da escolarização: afinal, que formação vem sendo fornecida aos docentes que atuam nos anos iniciais? Como e para que os futuros professores são formados? Como as relações estabelecidas no microcontexto da sala de aula no ensino da Didática contribuem à formação desse profissional?

O objetivo geral do trabalho foi o de detectar a organização da disciplina Didática, sua dinâmica e sua relação com a escola e a esfera pedagógica do campo acadêmico educacional.

A hipótese a seguir exposta é decorrente de considerar que, especialmente mediante todo o aligeiramento e a fragmentação que balizam o curso de Pedagogia na legislação (BRASIL, 2006), a Didática pode e deve ter a incumbência, ainda mais urgente do que em períodos anteriores, conforme necessidade veiculada há mais de trinta anos, de articular contribuições dos conhecimentos de outras áreas e do âmbito da própria disciplina para que não seja trabalhada numa perspectiva meramente instrumental e sem qualidade, incluindo ainda a consideração dos conhecimentos que os alunos apresentam de sua experiência escolar e social, ampliando assim as possibilidades de formação dos alunos. Além disso, considera-se que as questões relacionadas a controle do trabalho precisam

se constituir em práticas voltadas à ampliação das possibilidades de escolha e participação do alunado, ao respeito ao ritmo de desenvolvimento dos alunos e a explicações pormenorizadas de conteúdos na disciplina, pois o como do trabalho com a área constitui-se em assuntos que são representantes de seus temas a serem focalizados, devendo-se ainda considerar que muitas vezes os professores ensinam aos seus alunos da maneira que foram ensinados por seus docentes, aumentando ainda mais a repercussão das experiências vivenciadas com a disciplina em questão.

Assim, a hipótese foi a de que as ausências de relações entre discursos, especialmente entre as disciplinas que compõem o currículo do curso e no âmbito da própria Didática, fundamentais à área para que não seja trabalhada numa perspectiva apenas técnica e supostamente neutra do ensino; e que o rígido ou intenso controle no que se refere ao ritmo, e ainda o débil enquadramento no que tange aos critérios de avaliação – decorrentes da ausência de expectativas positivas em relação ao desempenho e à formação do alunado no curso de Pedagogia –, revelam práticas pedagógicas que tendem a se traduzir na formação limitada e fragmentada da consciência profissional dos futuros docentes com raríssimas possibilidades no sentido de um processo de formação engajado na luta por justiça social tanto para eles próprios quanto para nortear as atribuições da docência.

A observação de aulas foi o procedimento de coleta de informações debatidas neste artigo. Foram observados os dois semestres de aulas de Didática que compõem o currículo do curso analisado, a Didática I e a Didática II. As informações coletadas foram organizadas em cenas analisadas contando com instrumentos compostos por escalas elaboradas pautadas nos conceitos de classificação e enquadramento. Nessas escalas, os graus de enquadramento e classificação variam em sua intensidade, conforme se verifica nas explicações tecidas e nos instrumentos apresentados no anexo. Para cada cena foram utilizados quadros com escalas para a análise de excerto sintetizando o desenvolvimento de práticas ocorridas.

Neste artigo foram selecionadas 2 cenas representativas de análises e sínteses produzidas oriundas da pesquisa que é mais ampla do que aqui apresentado.

O campo empírico foi uma universidade privada que oferece o curso de Pedagogia contando com elevadíssimo número de matrículas, sendo muito representativa do perfil profissional de egresso do docente dos anos iniciais da escolarização³. É uma das maiores instituições de ensino superior do Brasil.

O próximo item apresentará e analisará informações coletadas na pesquisa de que este artigo é oriundo.

AS CENAS DA SALA DE AULAS OBSERVADA

Ocupou a lousa inteira escrevendo a definição do que é planejar e a definição de objetivos gerais e específicos. Escreveu que planejar exige o diagnóstico da realidade e quando fez a leitura citou como exemplo um filme que os alunos assistiram – *Escritores da liberdade*. Nesse momento a sala fazia muito barulho e ainda recebia bem menos da metade do grupo.

-
- 3 A cada semestre, a universidade recebe mais de mil alunos ingressantes no curso de Pedagogia presencial na cidade de São Paulo e, a cada ano, forma aproximadamente o mesmo número de pedagogos. Na cidade, a instituição conta anualmente com aproximadamente quatro mil alunos em formação no curso de Pedagogia. Além disso, o curso noturno escolhido a ser estudado é o que conta com a maioria das matrículas no curso de Pedagogia.

Após a leitura da lousa a professora continuou uma dinâmica iniciada na semana anterior, em que os alunos receberam uma lista de objetivos gerais para a seleção dos que achassem mais importantes para que fossem copiados no plano de aula. Depois da seleção que a turma fez dos objetivos gerais, a professora voltou a escrever na lousa sobre a definição de objetivos específicos, usando como exemplo:

“Se eu quero comprar um carro no final do ano, preciso tornar esse objetivo operacionalizado, ou seja, economizar.”

Relatou que ao se definir objetivos, se seleciona conteúdos, depois meios e apontou que: *“a avaliação foi muito vista como arma, mas hoje a avaliação é feedback, não é controle disciplinar. É controle, mas da qualidade!”*

Enquanto isso a intensa conversa dos grupos tornava difícil compreender o que a professora falava, mas parecia que ninguém se incomodava com o fato da professora tentar explicar algo e não ter resposta da turma de alunos.

Mencionou que para saber se a aula foi favorável é necessário ver os objetivos específicos e entregou uma lista de verbos para a elaboração de objetivos específicos.

Voltou a falar dos objetivos gerais escolhidos pelos alunos e ditou os números dos objetivos mais votados pelos grupos para que os vencedores fossem os copiados por todos no plano, sendo que a dinâmica de ditar e somar os números dos objetivos selecionados pelos grupos para a identificação dos vencedores levou quase meia hora, pois foi preciso ditar todos os números - dos cinco objetivos escolhidos para cada grupo - três vezes, em decorrência da dispersão caracterizadora da aula.

Depois da identificação dos objetivos escolhidos vencedores, a professora leu rapidamente três transparências com comentários sobre os itens do plano. Ao ler e falar sobre conteúdo lembrou que ninguém ensina o que não sabe e deu exemplo de sua pesquisa de mestrado sobre avaliação, em que observou uma professora que tinha bom discurso sobre avaliação, mas assustava as crianças com a avaliação, mostrando que ela fazia errado porque não sabia fazer de outro jeito, mas não estabeleceu relação entre o exemplo concedido e a explicação do que é conteúdo.

Às 20h50 a professora liberou o grupo para o intervalo.

Excerto

Lousa lida pela professora: *Objetivos gerais: são aqueles previstos para um determinado nível ou ciclo, uma escola ou uma certa área de estudos, e que serão alcançados a longo prazo.*

Objetivos específicos – são aqueles definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. Consistem em desdobramento e operacionalização dos objetivos gerais.

Objetivos específicos – operacionalização dos objetivos gerais

Fala da professora: Ex: Eu quero comprar um carro no final do ano. Se eu quero comprar um carro, preciso tornar esse objetivo operacionalizado – ou seja, economizar.

O objetivo geral é de um ciclo ou de uma escola.

Ao definir objetivos, se seleciona conteúdos, depois meios.

A avaliação foi muito vista como arma. Hoje a avaliação é feedback – não é controle disciplinar. É controle, mas da qualidade!

Leitura e explicação da transparência:

- *Procedimentos e recursos*
- *Não é apenas uma coletânea de técnicas isoladas*
- *Devem ser diversificadas*
- *Estar coerentes com os objetivos propostos*
- *Adequar-se às necessidades dos alunos*
- *Apresentar desafios*

No presente excerto, no que tange aos critérios de avaliação, nos conteúdos a abordar, o enquadramento foi fraco (E--), a ausência de exemplos voltados à realidade das escolas, ao definir os elementos do plano de aula, tornou as explicações ou discussões pouco pormenorizadas, não exemplificadas claramente, podendo ser confusas do ponto de vista pedagógico (quadro B). Nessa dinâmica, a professora não apresentou exemplos de objetivos gerais e específicos das áreas, não mencionou os objetivos apresentados nos documentos que orientam o currículo da escola; remeteu-se à avaliação, mas não falou nada a respeito da avaliação e dos ciclos de aprendizagem, não apresentando informações caracterizadoras de rotinas das instituições escolares.

Na análise das relações entre discursos, no que se refere às intradisciplinares, as fronteiras entre os discursos das disciplinas

foram marcadas (C+), a professora apenas mencionou um filme assistido na disciplina relacionando-o à postura que o professor deve adotar ao planejar as aulas(quadro D). As relações entre os assuntos praticamente não foram contempladas. Ao explicar a respeito dos procedimentos de ensino, a professora poderia, por exemplo, ter associado os assuntos da aula ao que os alunos estudaram anteriormente a respeito do significado da Didática, às competências para ensinar, à função política e social da escola ou ainda às tendências pedagógicas estudadas.

No que se refere às relações interdisciplinares, fundamentais no trabalho com a área, a classificação também foi forte (C++), a professora não mencionou assuntos de outras disciplinas(quadro E). Ao tratar dos elementos do plano e especificamente da avaliação, a professora poderia ter cotejado os assuntos aos direitos infantis à escola que promova o desenvolvimento e as aprendizagens escolares, pautada nos estudos que os alunos fizeram na disciplina Direito à Infância e à Educação; em relação à Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, a professora poderia ter tratado do que as diretrizes dos níveis da Educação Básica dispõem a respeito das práticas pedagógicas e da avaliação, da fundamentação da organização de escolas em ciclos de aprendizagens; poderia ainda ter solicitado que os alunos relatassem as observações que fizeram nos estágios, para que a discussão sobre o plano fosse relacionada às atividades desenvolvidas no Estágio Curricular. As fases do desenvolvimento infantil abarcadas na Psicologia da Educação poderiam ser relacionadas às explicações sobre o plano, pois um plano sempre é dirigido a determinado grupo de alunos. Os estudos dos procedimentos poderiam ter sido relacionados aos procedimentos de ensino ou às práticas pedagógicas de outros períodos discutidos na disciplina História da Educação ou ainda os autores estudados na Sociologia da Educação também poderiam ter gerado contribuições a fim de que os alunos entendessem as relações entre as funções desempenhadas pela escola contemporânea e as suas relações com as práticas pedagógicas sedimentadas nas instituições escolares.

Cena 2

Após o intervalo, a professora pediu para que os alunos se organizassem em grupos e distribuiu um texto para cada grupo, intitulado *Negócio de menina com menino*, dizendo que o texto era o conteúdo da aula que planejavam.

Mencionou que o texto era o conteúdo e perguntou: “- *Qual o objetivo a ser desenvolvido a partir desse conteúdo?*”

Lembrou que os alunos já tinham os objetivos gerais (os vencedores da folhinha já distribuída anteriormente para serem copiados) e estabeleceu que eles deveriam elaborar os objetivos específicos até o final da aula.

Alguns grupos elaboraram de dois a quatro objetivos e outros apenas copiaram os verbos de uma lista de verbos que a professora forneceu. A atividade foi entregue à professora e a aula finalizada.

Excerto 1 - A professora distribuiu um texto que pode ser trabalhado com crianças e uma lista de verbos e solicitou que os alunos elaborassem objetivos específicos a partir do conteúdo que receberam.

Em relação ao ritmo(quadro A), nessa atividade, alguns grupos apenas copiaram verbos da folha ao invés de redigir objetivos, e, mesmo assim, não foram discutidos coletivamente exemplos de objetivos específicos e de suas relações com os gerais e conteúdos selecionados para a aula a ser planejada (E++).

Nessa dinâmica, as explicações ou discussões não foram pormenorizadas, nem exemplificadas claramente, podendo ser confusas ou incorretas do ponto de vista pedagógico(quadro B). A professora estabeleceu que o conteúdo fosse o texto e não o que poderia ser trabalhado com as crianças a partir do material que ela escolheu (E--).

No que tange aos desafios aos alunos, a professora solicitou a elaboração do item de forma pouco detalhada, aceitando uma resposta de caráter genérico (E-)(quadro C). Assim como as explicações foram pouco pormenorizadas, os desafios feitos também foram, dessa forma os objetivos específicos elaborados pelos grupos não seguiram critérios rigorosos no sentido da articulação com os outros elementos constantes nos planos de aula.

Quanto às relações intradisciplinares(quadro D), ao trabalhar com os conteúdos e objetivos específicos, os objetivos gerais copiados deveriam ser retomados articulando-os aos elementos trabalhados, mas isso não ocorreu, ou seja, as fronteiras entre os conteúdos da disciplina foram bem marcadas, o que não poderia ocorrer. Os trabalhos realizados não contemplaram relações entre os diferentes assuntos. As relações entre os assuntos das atividades não foram estabelecidas. Ao trabalhar com a atividade de organização dos conteúdos e objetivos específicos, as atividades de cópia e seleção dos objetivos gerais deveriam ser retomadas articulando-as aos elementos a serem elaborados (C++).

No que tange às relações interdisciplinares(quadro E), a classificação também foi intensa (C++), entretanto, ao solicitar a elaboração de objetivos, a professora poderia ter mencionado os assuntos da Psicologia da Educação a respeito da aprendizagem/ do desenvolvimento infantil, articulando-os aos objetivos e possibilidades das práticas pedagógicas. Poderia ter solicitado exemplos de práticas discutidas na disciplina de estágio para exemplificar os objetivos ou relacionar os conteúdos do texto com outros componentes curriculares. Os objetivos elaborados

não foram pensados sequer para alguma faixa etária, como se os objetivos e as possibilidades das práticas pedagógicas escolares fossem os mesmos para todas as fases do desenvolvimento infantil. Em nenhum momento os conteúdos e metodologias das áreas foram contemplados para subsidiar a elaboração dos objetivos. Os objetivos elaborados não foram pensados na relação com os objetivos mais amplos do processo de escolarização, com a função sociopolítica dos processos vivenciados nas escolas.

É preciso acrescentar que as vinte e três cenas que compõem o trabalho mais amplo do qual este estudo é oriundo seguem a mesma tendência de práticas pedagógicas, ou seja, apresentam valores, na maioria das vezes, similares de classificação e enquadramento, o que possibilitou a seleção de apenas duas cenas representativas de algumas análises essenciais tecidas na pesquisa (RODRIGUES, 2014).

Para a compreensão das análises expostas, ressalta-se que o grupo ESSA (NEVES e MORAIS, 2009), que conta com vasta produção pautada na teoria que baliza este trabalho, chegou a um modelo de prática que lhe pareceu ter o potencial para levar os alunos ao sucesso. Dentre as características sociológicas da modalidade de prática que se mostraram fundamentais para a aprendizagem dos alunos destacam-se aqui: a-) tempo de aquisição controlado pelos alunos – enquadramento fraco ao nível do ritmo; b-) explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula – enquadramento forte ao nível dos critérios de avaliação. (MORAIS e NEVES, 2009). Porém, verifica-se que as características da sala de aula pesquisada demonstraram valores opostos.

As práticas pedagógicas estabelecidas revelam que o enquadramento forte no que se refere ao ritmo gera entraves à aprendizagem. Os alunos precisariam controlar e estabelecer as suas necessidades de tempo ao entendimento dos conteúdos e elaboração das atividades a eles relacionadas, sendo fundamental o poder de decisão por parte do futuro professor em relação às suas demandas de tempo para estabelecer as relações necessárias no trabalho com os conteúdos da área.

Os critérios de avaliação revelando o fraco enquadramento merecem destaque. As explicações dos conteúdos, os desafios propostos aos discentes e as apreciações às suas apresentações precisariam ser bem detalhados e exemplificados para aumentar as possibilidades de conhecimento e desenvolvimento de habilidades do discente, e, então, deveriam revelar forte grau de enquadramento. (AFONSO, MORAIS e NEVES, 2002). Assim, o débil enquadramento verificado constituiu-se como um limitador da formação da consciência profissional necessária ao futuro professor. O enfraquecimento do enquadramento no que tange aos critérios de avaliação deixa os alunos que entraram em desvantagem na escola cada vez mais desfavorecidos, há um texto legitimado e valorizado pela escola e pela sociedade para ser aprendido e todos deveriam ter acesso a esse texto. (MORAIS, 2001).

Essas questões são muito pertinentes para as discussões aqui estabelecidas, pois muitas vezes o alunado do curso em questão, que vivenciou práticas com os débeis critérios de avaliação, como as aqui analisadas, já é egresso da escola de educação básica de qualidade discutível e, portanto provavelmente não teve acesso a esse texto legitimado e valorizado, que é a cobrança rigorosa, e, ao cursar um ensino superior que novamente lhe nega o acesso a adquiri-lo, mais uma vez tem os seus direitos negados, o que tende a se propagar, ainda, na sua prática profissional, com a limitação de sua consciência para o exercício docente, gerando um perverso processo de exclusão ao acesso ao conhecimento que estava sob foco.

As práticas de desrespeito em relação ao ritmo do aluno, a não explicitação pormenorizada de conteúdos, a frequente ausência de discussão e trabalho efetivo com as conquistas do aluno, agravada pela falta de correções ao aprimoramento discente, tendem a erradicar qualquer possibilidade de sucesso no trabalho com os discursos valorizados pela área no que tange aos modos de agir para ensinar considerando a dimensão sociopolítica dos processos de escolarização e do trabalho docente, limitando a formação da consciência profissional necessária ao exercício do magistério.

Além desses aspectos, a escassez de relações entre os discursos veiculados merece destaque no que se refere à interdisciplinaridade e intradisciplinaridade. Isso mostra as fortes fronteiras entre os temas das áreas que compõem a formação para a docência. Esses temas necessitam de intensa articulação no sentido de ampliar as possibilidades da formação dos docentes contribuindo para maior compreensão e utilização dos conteúdos de sua formação, permitindo-lhes a perspectiva ao mesmo tempo contextualizada e também abstraída na direção da generalidade de raciocínio sobre os temas que compõem o currículo do seu curso, aspecto fundamental quando se trata de uma área que tem, ou pelo menos deveria ter, o foco em questões técnicas, que só são dotadas de real sentido quando entranhadas das dimensões sociopolíticas dos processos de escolarização propiciados aos discentes nos níveis de atuação do pedagogo.

No caso da Didática, as relações interdisciplinares são fundamentais no sentido de auxiliar para que os conteúdos da área e disciplina não sejam trabalhados de maneira meramente instrumental (CASTRO, 1991; MARIN, 2005; OLIVEIRA, 1993). As relações interdisciplinares e intradisciplinares são fundamentais a serem estabelecidas nos discursos veiculados na disciplina em estudo no sentido de possibilitar a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento não apenas técnico da área ao aluno. Tais relações tendem a conduzir a níveis mais elevados de articulação e, portanto, maiores condições de abstração na generalização da compreensão e exercício do trabalho pedagógico, conforme evidenciado em estudos da área da Didática (MARIN, 2005) e nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo ESSA (MORAIS; NEVES, 2009).

Dessa forma, com essas análises ressaltam-se aspectos que compõem a fragilidade com a qual vem sendo trabalhada a área, sem o devido rigor ao estabelecimento de relações entre os discursos internos à própria área e entre a Didática e os outros componentes do currículo do curso de licenciatura, sem o respeito ao ritmo do alunado, sem a devida pormenorização na explicação dos conteúdos e sem a cobrança rigorosa em relação à produção do licenciando, minimizando as possibilidades de preparo do alunado para o trabalho com o ensino.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises dos contextos instrucionais de formação de professores no curso de Pedagogia evidenciaram que as contribuições do ensino da Didática almejadas para a formação do professor e o desenvolvimento do trabalho docente não foram potencializadas pelas relações estabelecidas no microcontexto das aulas observadas.

Os alunos não foram socializados intencionalmente para questionar, não participaram de debates de elaboração conjunta com o grupo, ficando submetidos a um provável despreparo sociopolítico e técnico no âmbito de seus exercícios profissionais, tendendo a contribuir à precarização dos processos formativos propiciados à infância.

Considera-se, por fim, que os conceitos de enquadramento e classificação possibilitaram a análise de aspectos relacionados ao modo pelo qual a comunicação ocorre no trabalho com os conteúdos da Didática, perfazendo o código, pois tais conceitos trouxeram contribuições ao entendimento dos mecanismos entranhados nas práticas pedagógicas nos contextos instrucionais gerando indícios diversos sobre a lógica da formação das consciências dos futuros professores para um exercício profissional que tende a reproduzir as injustiças sociais por seu despreparo técnico e político para esse tipo de atuação. Dessa forma, tais análises geram pistas à necessidade de modificação dessa lógica vigente, de formação, e, conseqüentemente da escolarização da infância, que prevalece nas práticas na relação entre professor e alunos. Alternativas podem ser subsidiadas pelo estabelecimento de relações mais promissoras para os processos de formação, que sigam na direção oposta às estabelecidas no contexto analisado, ou seja, contando com muitas relações entre os discursos intra e interdisciplinares, com perspectivas mais relacionais, respeitando o ritmo discente e com forte enquadramento no que tange aos critérios de avaliação, ao mesmo tempo que veicule um código diverso de distribuição

de poder no interior da sala de aula. Essas são influências para o futuro dos alunos quando estiverem na posição de docentes. ●

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. Contextos de formação de professores: Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, Lisboa, vol. XI, nº1, p. 129-146, jan-jul. 2002.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz T. da Silva e Luís F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. Coleção Ciências Sociais da Educação.

_____. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Trad: Martín Bruggendieck, Cristián Cox, Rosita Puga, Rafael Hernández y Marta Martín. Santiago: CIDE, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

CASTRO, A. D. A trajetória histórica da Didática. *Idéias*, nº 11, p. 15-25. 1991.

GALLIAN, C. V. A. *A Recontextualização do conhecimento científico: os desafios da constituição do conhecimento escolar*. Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-53, set/dez. 2010.

MARIN, A. J. Didática e Currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. In: IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares/VII Colóquio sobre questões curriculares. *Anais...* Florianópolis, 2008.

MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, A. J. (coord.) *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2005. p. 30-56.

MORAIS, A. M. Práticas pedagógicas na formação inicial e práticas dos professores. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/ammorais.pdf>. Acesso em: 09/09/2009.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.1, n.22, p. 5-28, jan./jul. 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. 2ªed. Campinas: Papirus, 1993.

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

SANTOS, A.F.Q.F. da S. *Formação Inicial de Professores de Ciências: Estudos de Práticas Pedagógicas e de Aprendizagens*. Mestrado em Educação: Universidade de Lisboa, 2010.

SANTOS, L. L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, Nov. 2003.

ANEXO

QUADRO A. CONTEXTO INSTRUCIONAL - RELAÇÃO PROFESSORA - ALUNOS / RITMO - NOS CONTEÚDOS A ABORDAR

Indicador	E+ +	E+	E-	E- -
<i>Nos conteúdos a abordar</i>	Os conteúdos programados para a aula têm que ser rigorosamente abarcados.	Alguns conteúdos podem ser pontualmente adiados.	A programação dos conteúdos é flexível para admitir adiamentos se determinadas situações o justificarem.	Os alunos determinam o tempo necessário à exploração de cada assunto. Os conteúdos não contemplados ficam adiados.

QUADRO B. CONTEXTO INSTRUCIONAL - RELAÇÃO PROFESSORA - ALUNOS / CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - NOS CONTEÚDOS A ABORDAR

Indicador	E+ +	E+	E-	E- -
<i>Nos conteúdos em estudo</i>	As explicações ou discussões são pormenorizadas e exemplificadas claramente, sendo corretas do ponto de vista pedagógico.	As explicações ou discussões dos conhecimentos são pormenorizadas e exemplificadas, sendo genericamente corretas.	As explicações ou discussões são pouco pormenorizadas e exemplificadas, podendo ser vagas do ponto de vista pedagógico.	As explicações ou discussões não são pormenorizadas, nem exemplificadas claramente, podendo ser confusas ou incorretas do ponto de vista pedagógico.

QUADRO C.
CONTEXTO INSTRUCIONAL – RELAÇÃO PROFESSORA - ALUNOS /
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – NOS QUESTIONAMENTOS/DESAFIOS AOS
ALUNOS

<i>Indicador</i>	<i>E+ +</i>	<i>E+</i>	<i>E-</i>	<i>E- -</i>
<i>Nos questionamentos/ desafios aos alunos</i>	A professora questiona/ desafia os alunos de forma pormenorizada, levando-os às respostas corretas.	A professora questiona/ provoca os alunos de forma menos pormenorizada, dando alternativas a respostas.	A professora questiona os alunos de forma pouco detalhada, aceitando uma resposta de caráter genérico.	A professora questiona os alunos, aceitando como correta qualquer resposta.

QUADRO D.
- CONTEXTO INSTRUCIONAL/RELAÇÃO ENTRE DISCURSOS -
RELAÇÕES INTRADISCIPLINARES - NA EXPLORAÇÃO/DISCUSSÃO DOS
ASSUNTOS EM ESTUDO

<i>Indicador</i>	<i>C++</i>	<i>C+</i>	<i>C-</i>	<i>C--</i>
<i>Discussão dos assuntos em estudo</i>	Os assuntos já tratados não são retomados na discussão de um assunto novo. As relações entre os assuntos não são contempladas.	Os conteúdos já tratados são lembrados apenas se for imprescindível para a compreensão de um novo tema.	Os temas em estudo são explicados de maneira que os conteúdos já trabalhados sejam mencionados e se relacionem com o novo assunto.	Os conteúdos já ensinados são a base para o começo da explicação de um novo tema, encadeando os conhecimentos e estabelecendo as relações entre os assuntos diversos discutidos na disciplina.

QUADRO E.
- CONTEXTO INSTRUCIONAL/RELAÇÃO ENTRE DISCURSOS -
RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES - NA EXPLORAÇÃO/DISCUSSÃO DOS
ASSUNTOS EM ESTUDO

<i>Indicador</i>	<i>C++</i>	<i>C+</i>	<i>C-</i>	<i>C--</i>
<i>Exploração/discussão dos assuntos em estudo</i>	A professora não menciona assuntos de outras disciplinas. As relações entre o conhecimento abordado e os veiculados nas outras disciplinas são ignoradas.	A professora estabelece relações entre os conhecimentos de outras disciplinas se isso for fundamental para a compreensão do assunto em estudo.	A professora contempla assuntos de outras disciplinas para uma melhor compreensão dos assuntos em discussão.	A professora enfatiza as relações entre os conhecimentos de diferentes disciplinas.

AS CONDIÇÕES PARA O INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE EXPRESSAS POR CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Midiã Olinto de Oliveira
Luciana Maria Giovanni

INTRODUÇÃO

Os estudos envolvendo professores e sua formação têm crescido significativamente, tanto na produção nacional, como internacional (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; MARIN; BUENO e SAMPAIO, 2003; ANDRÉ *et al.* 1999), possibilitando a construção de conhecimentos que podem embasar a análise cuidadosa de práticas de profissionais da educação e de cursos e políticas de formação docente. Assim, apesar da pesquisa sobre formação docente ser um campo de estudo relativamente novo, com pesquisas crescendo nas décadas de 1980 e 1990 (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 2009), adotando abordagens multidisciplinares e metodologias diferenciadas, inegavelmente o campo vem evoluindo na medida em que, a cada momento histórico, novas questões e problemáticas de pesquisas emergem, fruto de necessidades específicas em torno da busca pela compreensão dos fenômenos educativos.

Nesse sentido, os estudos permitem identificar as principais abordagens que têm sido consideradas para compreender a educação e, em particular, a formação de professores, configurando tendências importantes, aspectos emergentes e questões que ainda não foram objeto de investigação.

Analisando a produção da área educacional no Brasil, Marin, Bueno e Sampaio (2003), constatam que, no período de 1981 a 1998, dos quatorze temas principais abordados pela literatura, logo após a categoria componentes curriculares, a qual concentrou a maior frequência de pesquisas analisando a instituição escolar, as duas categorias mais incidentes referem-se ao professor, englobando os temas da formação e prática docentes, totalizando 27% das dissertações e teses que investigaram a escola. No entanto, considerando especificamente o tema da formação docente, somente 12,4% dessas pesquisas o assume diretamente como objeto de investigação.

André (2002) também organizou resultados de pesquisas buscando fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação, no período de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área, entre 1990 e 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998.

Na primeira parte desse estudo, André e Romanowski (2002) salientam que das 244 dissertações e 40 teses defendidas, a maioria (216 trabalhos) trata do tema da formação inicial, buscando avaliar os cursos que formam os professores, seu funcionamento e currículo, e o papel específico de determinada disciplina. Nesse sentido, o curso Normal é o mais estudado, seguido pelas Licenciaturas e, por último, o de Pedagogia que tem sido menos investigado. No que se refere ao conteúdo, prioriza-se as representações, opiniões, métodos

e práticas dos professores e de outros agentes escolares, utilizando-se, para tanto, majoritariamente, de questionários e entrevistas. É interessante observar que somente dentre os 43 estudos sobre Escola Normal há trabalhos que tratam das práticas dos professores iniciantes (02 textos), os quais se inserem no subtema dos trabalhos que focalizam os alunos e que também trata de questões referentes às representações (04), à aprendizagem (02) e à história de vida (01). Dessa forma, a pequena quantidade de estudos voltados aos alunos – futuros professores – possibilita vislumbrar possíveis lacunas a serem preenchidas ou melhor discutidas.

De acordo com as autoras, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, em que apenas 03 trabalhos centraram-se sobre os alunos, abordando aspectos relacionados às suas vivências e representações, constata-se que ao abordarem apenas aspectos internos, como o currículo ou um fragmento do curso (uma disciplina isolada), tais estudos fornecem um conhecimento muito parcial, restrito às particularidades e não privilegiando uma visão mais abrangente de cada curso de formação inicial. Consequentemente, “(...) há muita redundância de conteúdos, de formas de abordagem e pouca exploração de aspectos e questões atuais” (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 2002, p. 27), culturais e sociais, ainda silenciadas na produção acadêmica sobre a formação docente.

Por outro lado, nos 115 artigos sobre formação e prática dos professores, encontrados em dez periódicos brasileiros, entre 1990 e 1997, constata-se que o tema mais estudado é o da identidade e profissionalização docente. Além disso, outro conteúdo, não expressivo em termos numéricos, mais que despontou nas pesquisas, nos anos 1990, reafirmando a importância da temática, diz respeito ao processo de produção de conhecimentos do aluno-mestre, suas expectativas e representações, a aprendizagem e construção de saberes sobre a docência e a aquisição da profissionalidade docente.

Esse crescimento da produção em relação à temática também se verifica, em momento posterior, quando André (2009) analisa novamente as teses e dissertações na área de educação no país, agora

compreendendo o período entre 1999 e 2003, em comparação com os dados referentes à década de 1990. Observa-se, nesse sentido, que o tema identidade e profissionalização docente passa a reunir o maior percentual de trabalhos (41%, considerando o total de 481 pesquisas selecionadas), seguido do tema da formação inicial, nos quais os aspectos investigados continuam sendo os currículos dos cursos, a relação entre a teoria e a prática, o projeto político-pedagógico, a análise de uma disciplina específica e a relação entre o curso de formação e a prática do aluno egresso.

Dessa forma, André (2009) salienta ter ocorrido uma mudança no foco da produção acadêmica brasileira acerca da formação docente. Se nos anos 1990 havia uma predominância dos estudos investigando os processos de formação inicial, nos anos 2000, a maioria se debruça sobre o tema da identidade e profissionalização docente, enfatizando os professores e seus saberes, ao passo que questões relativas aos processos de aprendizagem do aluno – futuro professor – nos cursos de formação inicial permanecem pouco pesquisadas. Tal situação permite salientar que os estudos das representações de alunos – futuros professores – apesar de aparecerem em 44 dissertações e teses defendidas, no período de 1999 a 2003, ainda trata-se de um tema em que há muito a se conhecer, sobretudo considerando a necessidade de ir mais além da mera compilação e constatação daquilo que esses futuros professores pensam, dizem e fazem, procurando relacionar suas opiniões e percepções aos processos de aprendizagem da docência e suas consequências na sala de aula, aos contextos em que emergiram e às ações e políticas a serem tomadas para promover um contínuo desenvolvimento profissional docente.

Sob esse ponto de vista, a busca da compreensão adequada dos conhecimentos e processos de pensamento expressos por alunos de Pedagogia em formação constituiu-se uma preocupação central da pesquisa realizada no ano de 2012, no âmbito do mestrado. Este texto apresenta parte dos resultados dessa pesquisa, cujo foco de estudo foi o momento de transição entre o final da formação

inicial e inserção profissional na carreira docente. Pretende-se apresentar alguns dos dados coletados por meio de aplicação de questionário (previamente construído e testado) a uma turma de cinquenta alunos(as) concluintes de um curso de Pedagogia, a realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de situações de ensino com três concluintes, com o objetivo de relatar e analisar as condições que manifestam para o exercício da função docente, enfatizando as expectativas e dificuldades didáticas que antecipam e esperam enfrentar em suas atuações profissionais. À luz das contribuições teóricas, principalmente, de Marcelo García, Shulman e Veenman e de pesquisas realizadas desde a década de 1970 acerca da formação docente, a análise dos resultados obtidos aponta para algumas tendências já destacadas nos estudos realizados, no que se refere ao perfil desse alunado e às fragilidades de formação, algumas também decorrentes do processo de escolarização básica, que não puderam ser totalmente compensadas ou superadas durante a formação inicial profissional.

O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO

O curso de Pedagogia frequentado pelos sujeitos desta pesquisa está inserido numa instituição pública de ensino superior localizada no estado de São Paulo, recentemente instalada em decorrência da demanda política de expansão das vagas públicas no ensino superior e de interiorização das atividades das universidades federais.

Orientado pelas mudanças legais exigidas aos cursos de formação de professores, desde os anos 2000, e implantado após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura plena, o curso nessa instituição é concebido para formar um pedagogo que conheça e se comprometa com a escola pública,

com seus problemas e especificidades, percebendo a educação como campo de conhecimento e como processo que não se encerra nos espaços escolares, mas também se instala em ambientes não escolares, exigindo competência para a atuação em situações diversificadas. Tendo em vista a responsabilidade assumida com a educação pública, o Projeto Pedagógico do curso propõe o Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma organização inovadora dos estágios curriculares obrigatórios, implantado em parceria com escolas públicas municipais e estaduais e centrado na busca e manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema público de ensino. Assim, procura articular a formação teórico-prática dos futuros professores e oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva dos conhecimentos e saberes profissionais por meio da vivência sistemática e temporária de grupos de estudantes junto a professores e gestores, acompanhando a rotina desses profissionais por um período ininterrupto de tempo (80 horas, além de outras 25 horas dedicadas às orientações e supervisões dadas pelos professores preceptores da universidade, para a Residência Pedagógica - Educação Infantil e o mesmo número de horas para a Residência Pedagógica - Ensino Fundamental. Para a realização das Residências Pedagógicas - Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional permanecem na escola 40 horas, acrescidas de mais 5 horas na universidade, para cada uma dessas modalidades).

Para a superação de um modelo de observação passiva, o PRP envolve a elaboração de intervenções pedagógicas (na EI, no EF e na EJA) orientadas pelos preceptores e pelos professores formadores das escolas e entendidas como ações pontuais planejadas com base nas observações e registros desenvolvidos pelos alunos.

As escolas, por sua vez, além de se constituírem como campo privilegiado para o aprendizado da docência e das dinâmicas do cotidiano escolar, com o acesso regular e qualificado à cultura e às condições em que se dá o trabalho docente, apresentam suas demandas de formação continuada à universidade que organiza ações de extensão, possibilita a participação de professores como

alunos especiais nos cursos de graduação e estabelece também a participação dos residentes e dos preceptores nas horas de atividades coletivas nas escolas-campo.

Trata-se de uma proposta que busca compartilhar com a escola a responsabilidade na formação dos futuros professores e que enfrenta o desafio de construir relações mais duráveis e de confiança entre a universidade e a instituição escolar que, por vezes, teme a exposição de suas práticas profissionais e das fragilidades presentes no trabalho pedagógico desenvolvido. Além disso, há também o desafio de fazer com que o conhecimento advindo do contato sistemático com a realidade escolar vá além da reiteração das denúncias relativas às condições precárias de funcionamento das escolas públicas e da consequente tendência à imobilização e ao desânimo por parte dos estudantes frente aos desafios e obstáculos postos ao sistema público de ensino.

Partiu-se do pressuposto de que, por se tratar de um projeto de formação que pretende ser inovador e comprometido com a escola pública como objeto de estudo e investigação, possivelmente as/os alunas/os concluintes teriam condições e experiências formativas propícias a um ingresso mais qualificado na profissão docente, sobretudo se comparado às condições que exibem alunas concluintes de outros cursos de formação do professorado, analisadas por outros pesquisadores (GATTI e BERNARDES, 1977; NONO, 2001; GIOVANNI e ONOFRE, 2004; MARIN e GIOVANNI, 2006; 2007; 2008).

O PERFIL DOS ACADÊMICOS CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

O perfil dos alunos concluintes foi obtido a partir da elaboração de um questionário. Primeiramente, uma versão piloto foi construída e

aplicada a dezessete alunos de uma turma do curso de Pedagogia para que se pudesse avaliar o instrumento. Após a verificação do pré-teste, as questões foram revistas com base tanto na análise feita por pesquisador experiente na área, quanto nas considerações realizadas pelos respondentes.

A versão final do questionário, com cinquenta e seis questões, sendo a maioria composta por questões estruturadas, com perguntas fechadas, e por itens não estruturados, com perguntas abertas, foi aplicada no início do mês de novembro de 2012 a trinta estudantes do vespertino e vinte do noturno. Cada item presente no questionário ajudou a compor o perfil discente e forneceram informações relativas ao curso e às percepções dos alunos sobre a formação a que foram submetidos. Dessa forma, foram considerados basicamente três blocos de perguntas; o primeiro identificava o respondente em relação a aspectos como idade, sexo, estado civil, número de filhos, cidade onde mora, renda, tipo de moradia e itens de conforto usufruídos. O segundo bloco de questões tinha por finalidade conhecer as práticas culturais às quais os alunos-professores têm acesso e, por fim, o terceiro bloco de questões permitiu a obtenção de dados relacionados à trajetória escolar, opção pelo curso de Pedagogia, percepções sobre a formação e o preparo para o exercício profissional docente.

O grupo de alunos/as concluintes apresenta um perfil básico composto pelas seguintes características: encontram-se na faixa de 21 a 25 anos, são solteiros e não possuem filhos. São provenientes de escolas públicas regulares de ensino, conciliam a condição de estudante com a de trabalhador e ajudam a compor a renda familiar, cujo principal provedor é o pai e/ou a mãe. Moram em casas próprias, usufruindo de bens de conforto material que incluem eletrodomésticos variados, computador, acesso à internet e carro, mas pouco frequentam eventos culturais, tais como teatro, museus e exposições de arte, ou mantêm práticas de leitura de jornais e revistas.

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E O PREPARO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando questionadas/os sobre as impressões que possuem a respeito da formação e do preparo que têm para iniciar na profissão docente, vinte e quatro alunas/os assinalam estar preparadas/os, dezessete pensam estar mais ou menos preparadas/ose oito consideram ter um preparo insuficiente para o exercício da docência¹. Sugerem, em sua maioria, pequenas alterações, na estrutura curricular do curso, relativas à inclusão de disciplinas e atividades voltadas à prática profissional e ao exercício da docência, ampliação do tempo de disciplinas discutindo questões acerca da alfabetização e letramento, com a consequente exclusão de outras disciplinas tais como *Leitura e Interpretação de Textos Clássicos* e *Filosofia Geral*.

De certa importância pelas implicações que possa ter no que se refere à questão das influências do curso na direção do magistério, incluiu-se no questionário um item que focalizava as intenções das/os alunas/os em dois momentos específicos – primeiro, em ocasião anterior ao ingresso no curso e, segundo, ao final da formação. Analisando-se as respostas obtidas, pode-se afirmar que a intenção inicial de dedicar-se ao magistério persistiu, pois das/os trinta e seis alunas/os que no começo do curso pretendiam ensinar, apenas três não mantiveram essa intenção. Por outro lado, sete estudantes que inicialmente estavam incertas/os orientaram-se, ao final, em direção ao magistério. E outras duas, cuja intenção original era não dedicar-se à profissão docente, assinalaram que, ao final do curso, já desejavam lecionar.

1 Houve um aluno que não respondeu a esta pergunta do questionário, motivo pelo qual o total geral dá quarenta e nove.

Considerando-se esses dados e os projetos e expectativas profissionais relatados, obtém-se que a maioria das/os concluintes pretende atuar na docência, com uma significativa parcela (vinte e três alunas/os) que ainda almeja dar continuidade aos estudos, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação. A busca pela qualificação pode estar relacionada tanto à concepção posta pelo curso da necessidade contínua de aperfeiçoamento docente, quanto ao desejo desperto pela vida acadêmica e às lacunas observadas que não puderam ser totalmente compensadas pela formação. Tais informações também podem indicar que o curso de Pedagogia foi capaz de direcionar para o magistério e para a conjugação do ensino com a pesquisa uma parte importante de seus professores em formação, conforme a intenção disposta no projeto político pedagógico da instituição.

AS EXPECTATIVAS E DIFICULDADES ANTECIPADAS ACERCA DO INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE

As expectativas e dificuldades relatadas em relação ao exercício da função docente puderam ser evidenciadas mais detalhadamente com as manifestações verbais das alunas nas entrevistas. Camila, Vanessa e Ana Paula (nomes fictícios) são solteiras, não possuem filhos e têm 30, 28 e 22 anos de idade, respectivamente. Apenas Ana Paula estudou durante a escolarização básica em escolas particulares, com bolsas e descontos concedidos. Vanessa, apenas no momento final de coleta de dados, estava trabalhando como estagiária em uma escola de educação infantil. Camila trabalhava em um banco e Ana Paula não exercia nenhuma atividade remunerada. Trata-se de alunas que obtiveram bons rendimentos acadêmicos durante a formação e duas delas (Vanessa e Ana Paula) fizeram iniciação científica.

Os aspectos frágeis identificados em seus processos de formação estão relacionados às dificuldades que preveem enfrentar em suas futuras atuações profissionais. Destacam o despreparo para alfabetizar e para lidar com a diversidade em sala de aula (diferentes ritmos de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiências nas salas de aulas) e o frágil domínio dos conteúdos específicos que são ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental.

(...) O conteúdo em si a gente tem que buscar por fora mesmo... Por isso que a gente fica meio com medo de entrar em sala de aula. Mas, eu acho que é isso, a gente não pode parar de estudar. Muita gente teve o Ensino Médio defasado [...] É uma coisa que eu não sei se cabe à universidade, eu já deveria ter isso desde a minha trajetória escolar. Agora, meu maior medo é cair numa sala de alfabetização porque eu não tenho a mínima ideia de como alfabetizar, eu não me sinto preparada (Vanessa).

(...) O problema que eu enxergo mais grave, onde eu sinto mais deficiência, onde eu não tenho segurança mesmo é a alfabetização. A gente tem uma disciplina só de alfabetização... Eu tenho muito receio do que vou encontrar pela frente [...]. Hoje se fala muito de inclusão e a gente não sabe lidar com aluno cego, com deficiente mental, quem tem down... O que a gente tem de obrigatório é só LIBRAS, que é o surdo... Não se pensa no aluno com deficiência dentro da formação. Esses alunos estão dentro da sala e não são pensados. A gente é formado para lidar com eles, só que a gente chega lá e aí? O que eu faço? Como você lida com tanta coisa dentro da sala de aula? A gente não sai preparado pra diversidade que a gente vai encontrar em sala de aula. Acho que essa é a principal lacuna na minha visão (Camila).

(...) A Psicologia movimentou muito o campo da educação. As pessoas falam do Piaget, do Vygotsky, muito se fala em nome desses autores e muitas vezes não tem muito a ver com aquilo que eles, de fato, falaram. E eu não posso falar de uma coisa que eu não tenho conhecimento. É muito importante você saber dessas

fases de desenvolvimento da criança, então, eu acho que essa é a principal lacuna (da formação).

Com base nas fragilidades de formação acima relatadas, as alunas afirmam ter incertezas quanto às possibilidades de desempenhar bem a função docente e de permanecer no magistério, preocupam-se com as condições desfavoráveis de trabalho do professor e com a condução do processo de ensino e aprendizagem do aluno real em sala de aula. Entretanto, especificamente no que diz respeito ao domínio dos conteúdos específicos, também acreditam que essas dificuldades poderão ser sanadas sempre que for preciso planejar suas futuras intervenções em sala. A disposição para estudar é vista como necessária para a profissão e também a forma pela qual esperam conseguir superar as lacunas observadas em suas trajetórias de formação.

Os sentimentos de medo e insegurança, por outro lado, também são acompanhados pelos de ansiedade, descoberta e desejo de conseguir exercer a profissão de forma bem sucedida, ratificando os resultados de pesquisas da literatura da área (HUBERMAN, 1992).

(...) Eu acho que essa transição de aluno pra professor vai ser de descoberta. Vai ser uma sensação única e que acontece de repente, você troca de papel e, ao contrário das outras vezes, eu não vou ter ninguém pra me apoiar. Vai ser um momento só meu. Eu acho que vai ser difícil, mas tenho boas expectativas, espero que seja boa essa transição (Ana Paula).

Os problemas e preocupações evidenciados se referem, principalmente, a aspectos didáticos que compõem o núcleo da função docente. Além desses problemas específicos com os quais se defrontam os professores iniciantes, o isolamento presente na profissão docente, entendida de forma individual

e solitária, também os ameaça (MARCELO, 1999), e é fator importante na socialização profissional e na aquisição de determinados conhecimentos, atitudes e valores acerca da docência.

Tais considerações precisam ser consideradas pelos cursos de formação docente e também deveriam orientar programas de iniciação que, articulados a uma concepção de formação permanente do professorado, fornecessem supervisão e apoio pessoal, conhecimentos e competências didáticas e ambientais (por exemplo, no que se refere à organização e gestão das atividades de ensino, adaptação do conteúdo às especificidades do aluno e aspectos da cultura escolar e das responsabilidades do professor) para fomentar um desenvolvimento profissional contínuo (MARCELO, 1999).

A formação inicial como etapa de preparo e construção de conhecimentos de base para o ensino (SHULMAN, 2005) desempenha papel fundamental na constituição da profissionalidade docente, motivo pelo qual seu caráter introdutório não deve implicar na diminuição de sua importância para a qualidade do trabalho e desempenho da função docente pelo professor. A constatação das dificuldades e fragilidades, apresentadas pelas futuras professoras já no momento de término de suas formações profissionais, pode constituir-se como elemento orientador para a ação dos formadores de professores, no sentido, destacado por Veenman (1988), de antecipar os conflitos e problemas com os quais os estudantes vão se defrontar ao começar a ensinar e problematizar as possíveis causas para o choque de realidade. Os resultados das pesquisas podem ainda possibilitar a revisão e proposição de programas de formação de professores pautados na indagação e reflexão como marcas da profissão docente (LISTON e ZEICHNER, 2003), numa perspectiva coerente com a necessidade de se proporcionar programas de iniciação e medidas de inserção propiciadoras de um melhor desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados possibilitaram constatar um conjunto de dificuldades didáticas e expectativas antecipadas a respeito do momento de inserção na carreira docente. É interessante destacar que as lacunas de formação não são consideradas como definitivas pelas futuras professoras, que concebem a aprendizagem profissional da docência como um processo contínuo e sistemático. Por um lado, essa concepção da formação envolvendo toda a carreira docente pode, tanto levá-las a dar continuidade e se implicar num projeto de desenvolvimento profissional a longo prazo – integrando diferentes tipos de oportunidades e experiências que promovam um crescimento em seus processos de aprender a ensinar –, quanto levá-las a resgatar modelos de docência construídos com base em suas experiências escolares e acadêmicas para resolver os problemas e dificuldades com as quais vão se defrontar.

(...) Quando se forma professor, a gente acaba sendo um profissional, assim, meio que pegando um pouquinho de cada coisa... Aqui, na faculdade, eles deram um exemplo de como o professor pode tratar o aluno, de como o professor tem que ser perguntador, não pode dar a resposta pronta, tem que construir o conhecimento junto com o aluno. Então, no momento, eu sou quase um Frankenstein, assim, do que eu acho que deve ser um bom professor, de como o professor tem que agir na sala de aula [...]. Até então, eu poderia muito naturalmente reproduzir o que eu tinha aprendido antes que tava bom! Porque eu tinha aprendido assim na escola, porque eu não questionava, eu achava que tava bom. Aí, agora eu penso que eu preciso retomar não pra reproduzir, mas pra pensar naquilo, pra contradizer, não pra reproduzir...(Ana Paula).

Pode-se dizer que o conhecimento adquirido pelo curso de formação acerca da realidade educativa escolar, das responsabilidades e

complexidade do trabalho docente e das condições em que se realiza o ensino produziu nas futuras professoras o que se poderia chamar de um sentimento antecipado de *choque de realidade* (VEENMAN, 1988). São indicativos desse choque de realidade as queixas, as frustrações, o medo, a insegurança e os sentimentos de desânimo presentes nas manifestações das alunas.

Com relação ao preparo para a docência, propiciado pelo curso de formação, é importante destacar que também foi possível constatar mudanças nos processos de pensamentos das alunas com relação à construção de conhecimento sobre a profissão. Foi possível a apropriação de uma visão mais realista e crítica a respeito da docência, a aquisição, em diferentes graus, de conhecimentos advindos das disciplinas acadêmicas, da observação das práticas dos professores formadores e das experiências de residência pedagógica. Julgamos importante destacar, ainda que brevemente, tais aspectos, pois apesar do curso de formação inicial não ter conseguido dar conta de suprir todas as deficiências acumuladas pelas histórias escolares e de vida das futuras professoras, devendo para isso haver transformações em todo o sistema escolar de ensino, as fragilidades e dificuldades assinaladas são parte de resultados de uma pesquisa e são apontadas não com o intuito de justificar um menor investimento nesta etapa de preparo para o magistério, com o argumento de que o aprender a ser professor ocorre na prática de sala de aula. Tais deficiências, juntamente às contribuições verificadas, devem servir como indicadores que possibilitem reformulações e mudanças nos cursos de formação inicial para que iniciantes possam ter melhores condições para ingressar e exercer a profissão docente.

Conforme já destacado anteriormente, não apenas as condições em que a formação inicial ocorre resultam em um sentimento de choque de realidade intransponível. A forma de recrutamento dos candidatos e a escolha inadequada da profissão, por exemplo, também contribuem. E, no que diz respeito a esta pesquisa, a escolha do curso de Pedagogia mostrou-se relacionada, predominantemente,

a condicionantes sociais que modelaram os desejos e aspirações dos sujeitos em face da realidade. Circunstâncias específicas, como condição financeira desfavorável, reprovação no vestibular em outros cursos socialmente mais valorizados e menor concorrência e nota de corte para ingresso no curso de Pedagogia, foram essenciais para conformar essa decisão de carreira, mais do que o suposto interesse pela profissão docente.

As relações de conhecimento estabelecidas durante a formação foram marcadas pelas condições sociais de escolarização, precárias e, muitas vezes, excludentes, e influenciaram na aquisição dos conhecimentos universitários e no preparo que essas alunas manifestaram para o ingresso na profissão docente. Tais considerações suscitam discussões sobre os possíveis caminhos para a superação das condições adversas em que se dá, de forma geral, a formação de professores.

O curso de formação de professores, especialmente o de Pedagogia, enfrenta, portanto, o desafio de preparar o professor para o exercício da docência em um período curto de tempo, sobretudo considerando-se as diferentes incumbências delegadas a essa formação, ou seja, procura-se formar um profissional para atuar na educação infantil, nas primeiras séries da escolaridade básica, na área da gestão escolar e, ainda, para atuar em espaços educativos não escolares. Isso se não mencionarmos a educação especial e inclusiva e os conhecimentos, destrezas e atitudes para a diversidade cultural, um componente formativo presente em todas as modalidades de ensino e que é uma demanda do currículo de formação. Dada a diversidade e complexidade dos conhecimentos que devem ser adquiridos pelo professor de modo a capacitá-lo a desempenhar bem sua função, é importante questionar em que medida essa formação dá conta de responder a tantas responsabilidades, se cada vez mais vem se colocando a necessidade de incorporar nos programas dos cursos amplos conhecimentos e destrezas, que efetivamente deem melhores condições de preparo e ingresso na profissão docente por parte dos futuros professores. ●

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. E. D. A (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A; ROMANOWSKI, J. P. O tema da formação de professores nas dissertações e teses (1990-1998). In: ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G. Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º. Grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F.C. Chagas, n. 20, p. 39-110, mar., 1977.

GIOVANNI, L. M.; ONOFRE, E. C. Perfil de professoras alfabetizadoras em formação: repercussões sobre concepção da profissão, projeto de formação e desempenho profissional docente. In: *Conferencia Internacional de Sociología de laEducación: La responsabilidad social de laSociología de laEducación frente a losMovimientosSociales emergentes*. Buenos Aires-Ar.:Universidad de Buenos Aires/Instituto Paulo Freire, 2004. (Publicação em meio digital).

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

LISTON, D.; ZEICHNER, K. M. Formação do professorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid/Coruña-ES: Morata/Paideia, 2003, p. 173-208.

MARCELO, C. Aprender a ensinar e inserção profissional. *Aprender*, Porto Alegre, n. 21, p. 53-78, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. das M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2003.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Precariedade da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EdUNESP, 2006, p. 131-150.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas/Autores Associados, v.37, n.130, p.15-41, 2007.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Formação pedagógica de professores para início da escolarização: questões curriculares. In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares e VII Colóquio sobre Questões Curriculares. *Anais...* Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2008, v. 1, p. 1-13.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículo e formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

VEENMAN, S. El proceso de llenar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madri: Narcea, 1988.

VILA, J. V. El profesor principiante. Valencia: Promolibro. 1988.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 9, p. 76-87, set/dez. 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ALUNOS CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA: SEU ASPECTO UNO E MÚLTIPLO

Adriana Patrício Delgado
Luciana Maria Giovanni

O interesse em investigar a profissão docente no percurso da formação inicial está intimamente relacionado à trajetória pessoal e profissional de ambas as autoras, como egressas dos cursos Magistério e Pedagogia e docentes nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Superior.

No âmbito da docência do Ensino Superior, precisamente no curso de Pedagogia, as diversas situações experienciadas despertaram inúmeras inquietações, algumas relativas às práticas institucionais e outras às práticas dos professores formadores. Tais inquietações, com o tempo, foram sendo traduzidas nos seguintes questionamentos: Que concepções os alunos constroem acerca da docência durante a formação inicial? Quais os impactos da formação inicial na construção da identidade profissional?

Ao longo dos anos, para Delgado (2015) foi possível observar, ainda, que boa parte dessas concepções aparecia associada a imagens romantizadas e míticas sobre a profissão docente, expressas em termos como: “sacerdócio, missão e dom”.

Cabe ressaltar que esse cenário não é exclusivo da realidade aqui descrita, pois como diz Roldão (2011):

[...] ainda é forte a visão do professor como vocação, chamado aomagistério por um sentido de missão, imagem compreensível diante do passado da atividade, então associada de fato a missionação [...] como seres com vocação particular para ensinar, herdeiros putativos dos grandes mestres da oratória (p.21).

Contraopondo-se a esta visão de professor, Roldão discursa em favor de uma docência que assuma seu estatuto de profissionalidade, superando conotações militantes, vocacionais ou míticas. São visões estas arraigadas no imaginário de alunos e professores e corroboradas pela cultura escolar, o que aliás, se pode observar, de modo recorrente, no discurso de estudantes do Curso de Pedagogia.

Diante desse cenário entende-se que, se tais concepções não forem devidamente discutidas e problematizadas ao longo do percurso formativo, sobretudo na fase da formação inicial, incorre-se no risco de serem naturalizadas, “tomando corpo e voz”, tantos nos saberes e fazeres dos licenciandos, quanto nas práticas dos próprios docentes, formadores dos futuros professores.

Assim, este texto tem por objetivo apontar alguns elementos considerados intervenientes no processo constitutivo da identidade profissional, tendo como referência as concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada de grande porte, localizada no município de São Paulo. Foram sujeitos desta pesquisa (DELGADO, 2015), 90 alunos concluintes do curso de Pedagogia que responderam a questionário, dez deles entrevistados e outros, em grupos variados, se submeteram a exercício dialogado de análise de documentos e situações da profissão. Além da pesquisa de campo, recorreu-se também, como recurso investigativo, à análise de documentos institucionais e legais norteadores da estrutura formativa do curso de Pedagogia.

Orientou o estudo, a hipótese principal de que os alunos ingressam no curso de Pedagogia com uma concepção romantizada e naturalizada da profissão docente, oriunda do processo de socialização primária e secundária, que pouco se altera ao longo da formação inicial, refletida em práticas e expressões acríticas, ainda muito voltadas a saberes de senso comum e fragilizada no que se refere aos conhecimentos técnico-científicos adquiridos.

Cabe destacar que os dados e reflexões que serão aqui apresentados focalizam um aspecto da tese de doutorado de Delgado (2015), o qual se refere ao caráter duplo da identidade profissional, por possuir, de um lado, um aspecto uno e, de outro, um aspecto múltiplo.

A TRIÁDE NO PROCESSO IDENTITÁRIO: DIMENSÕES LEGAIS, INSTITUCIONAIS E PESSOAIS

Ao falar em identidade docente, Vaillant (2007) aponta que esta não surge repentinamente, como simples consequência de um título profissional, mas sim como algo construído pelas e nas relações antes, durante e após o curso de formação, em um processo que é tanto individual quanto coletivo.

De acordo com estudiosos desse tema – Dubar (1997), Vaillant (2007) e Marcelo Garcia (2009) – não há uma única identidade docente, mas sim uma diversidade de identidades docentes. As experiências pessoais, formativas e profissionais que constituem os processos de socialização primária e secundária, segundo estudos de Berger e Luckmann (2012), consistem em um dos fatores que incidem diretamente na construção dessas identidades e a etapa da formação inicial, por sua vez, como integrante do processo de socialização secundária, representa uma etapa significativa na construção da identidade profissional dos futuros professores.

Cumprer ressaltar que, dentre as diversas identidades docentes possíveis de serem construídas há que se identificar, no âmbito coletivo, uma especificidade do campo da atividade docente que seja comum ao grupo profissional de professores, permitindo que se reconheçam e sejam reconhecidos como tais, além de criar relações de identificação ou diferenciação com os demais profissionais da mesma área ou de outras áreas.

Seguindo essa direção propõe-se, neste texto, que os estudos sobre a identidade profissional considerem as seguintes dimensões: *legais* (relativas ao contexto histórico-legal do curso de Pedagogia, com destaque às políticas sobre formação de professores); *institucionais* (referentes à cultura da instituição formadora – suas práticas, políticas internas e Projeto Pedagógico – bem como os saberes e as situações vivenciadas durante a formação inicial); e *pessoais* (que dizem respeito ao perfil dos alunos que escolhem e ingressam no referido curso).

Trazer à baila certos elementos e fatos histórico-legais, representativos da profissão docente, nos remete, inevitavelmente, a análises e reflexões sobre como os cursos voltados à formação de professores (com destaque para o curso de Pedagogia) foram se estruturando, desde sua institucionalização até os dias atuais.

Saviani (2009), ao tratar da história da formação docente no Brasil, identificou uma série de descontinuidades decorrentes dos diferentes enfoques e intenções com os quais a educação e a formação docente foram sendo tratadas. Contudo aponta que, em meio a tantas divergências, há um ponto contínuo e linear na história da educação brasileira: o descaso das políticas frente às questões educacionais do país, sobretudo, no que tange à formação de professores.

Este autor constata, nos dois últimos séculos, a precariedade das políticas formativas, que não conseguiram “(...) estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para

fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148). Frente a isso, destaca-se a premência de colocar a educação na pauta de prioridades do país, uma vez que, esta constitui “[...] o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” (p. 153).

Silva (2006), em consonância com o pensamento de Saviani, afirma que colocar a educação na “ordem do dia” das questões sociais não é uma preocupação recente, haja vista o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, já em 1932, abordava essa questão, ao proclamar que:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe pode disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (p. 188).

Subjacente às preocupações que colocaram a educação no centro das prioridades sociais encontra-se a formação dos professores, a qual merece e carece ser tratada com a mesma atenção e seriedade.

No que diz respeito à história do curso de Pedagogia, esta desvela um percurso marcado por indefinições e dissensos, seja no âmbito legal da organização curricular e temporal do curso, seja devido aos intensos e constantes debates sobre a formação de professores, em especial, no que se refere às atribuições e campos de atuação do pedagogo.

A esse respeito destaca-se, o exemplo recente da Resolução n. 01/2006 do CNE – Conselho Nacional de Educação que, ao ampliar

o campo de atuação do pedagogo busca atender às exigências e demandas do mercado. Ou seja, a partir dela, múltiplas funções e possibilidades de atuação profissional passaram a ser permitidas ao egresso do curso de Pedagogia, sem que fossem previstas, para tanto, as condições necessárias para o funcionamento adequado dos cursos.

Deste modo, o percurso histórico do curso de Pedagogia e da profissão docente, situado à luz das políticas educacionais e de sua interface com os aspectos socioeconômicos, ganha os contornos definidos por esses elementos externos que compõem as chamadas *dimensões legais*, as quais interferem na identidade profissional docente, por incidir nos modos como as IES's – Instituições Educacionais de Ensino Superior – organizam seus cursos.

No âmbito da formação de professores cabe destacar que as instituições de ensino superior, independentemente da nomenclatura que recebam (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas ou Institutos Superiores de Educação) funcionam e se organizam como escolas, portanto, são produtoras e portadoras de uma “cultura escolar”. Por conseguinte, na oferta de seus cursos, cada instituição de ensino veicula sua própria cultura, que irá, direta ou indiretamente, produzir efeitos em seus alunos durante o período em que lá estiverem. Ou seja, entende-se que, além das políticas educacionais, é preciso considerar aqui a *cultura da instituição formadora*.

Compõem a *cultura institucional*, as práticas didático-pedagógicas e avaliativas, a relação professor-aluno, a gestão e o Projeto Pedagógico, incluindo matriz curricular, corpo docente, planos de ensino (definição dos conteúdos a serem ensinados), estágios, projetos de pesquisa e extensão (triade ensino-pesquisa-extensão) e, por fim, o perfil do egresso esperado.

E o que a cultura institucional representa na construção identitária? Tendo como premissa que todo contexto escolar em que atuam e se formam professores é permeado por valores, as ações e opções que dele emergem são passíveis de questionamentos, conflitos, problemas e, portanto, são marcadas por incertezas e imprevistos. Sob esse aspecto, a cultura escolar das instituições destinadas à formação de professores, consiste em um fator interveniente no processo constitutivo da identidade profissional docente.

Assim, o tipo de cultura que permeia a instituição formadora constitui mais um aspecto que afeta a construção da identidade profissional do aluno em formação, intitulado *dimensões institucionais*.

Logo, se a cultura institucional e a cultura do curso forem marcadas por práticas pouco reflexivas e críticas, mais orais do que escritas, possivelmente prevalecerá nos alunos, futuros professores, as concepções advindas do senso comum, voltadas, em sua maioria, a uma visão “romantizada e mítica” da docência.

Apresentar elementos acerca do perfil dos alunos que buscam o curso de Pedagogia nos possibilitará melhor conhecê-los (quem são e o que pensam), contemplando o âmbito da *dimensão pessoal*. Nesse sentido, é possível dizer que, dos processos de socialização decorrem as primeiras concepções acerca da profissão, advindas de experiências e vivências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso no curso de formação (portanto, acríicas), constituindo-se, deste modo, outro elemento interveniente na construção da identidade profissional do pedagogo situado no plano das *dimensões pessoais*.

Por fim, é desse amálgama decorrente das dimensões legais, pessoais e institucionais que resultam as várias identidades profissionais construídas pelos/as professores/as em formação no decorrer de seu percurso no curso de Pedagogia.

O EIXO ESTRUTURANTE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: SEU ASPECTO MÚLTIPLO E UNO

Antes de tecer qualquer consideração cumpre ressaltar a preocupação desta pesquisa com a etapa da formação inicial (considerada nos espaços, tempos e sujeitos que a compõem) que não pode, em hipótese alguma, ser secundarizada sob o discurso corrente da importância e necessidade da formação continuada.

O foco central desta pesquisa, portanto, foi identificar a identidade profissional construída pelos formandos do curso de Pedagogia na confluência dos aspectos macro (dimensões social, histórica e legal) e micro (dimensões pessoais e institucionais).

No tocante aos aspectos legais do curso de Pedagogia nos deparamos com um terreno marcado pelo dissenso entre os estudiosos da área, quanto ao modelo e proposta formativa deste curso, uma vez que há grupos em defesa das especializações, na perspectiva da formação do *pedagogo especialista*, e outros em defesa da formação do *pedagogo generalista*, que atue em diferentes espaços, não restrito ao espaço escolar.

Resultantes desses embates e ambivalências sobre o curso e a profissão de pedagogo instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução n. 01/ 2006, marcada por atribuições vagas no tocante à definição dos saberes e fazeres previstos para o exercício profissional do pedagogo egresso, além do extenso e indefinido campo de sua atuação profissional. A este preceito legal somam-se os modelos aligeirados de formação, tão frequentes atualmente, os quais se organizam, seguramente, por encontrarem respaldo das “brechas das leis”.

Elementos como esses só vêm reforçar o caráter ambíguo e indefinido do curso de Pedagogia, resultando na previsão de

um perfil controverso de profissional a ser formado, com efeitos inevitáveis na identidade profissional em construção desses alunos em formação, que repercutirão em seus contextos de trabalho, como futuros professores, com consequências, muitas vezes, nefastas para a formação de seus futuros alunos no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em meio a esse contexto é preciso considerar também o perfil destes alunos concluintes, sobretudo, no que diz respeito a suas configurações familiares, percursos escolares, hábitos culturais, preferências, bem como concepções sobre o curso e sobre a prática docente, que compõem o âmbito das dimensões pessoais.

Da mesma forma, há que se considerar, ainda, os aspectos relativos à instituição formadora, seu funcionamento e organização, englobando a ordem administrativa e pedagógica da escola, incidindo diretamente na construção identitária dos licenciados.

Entende-se, então, que estas três dimensões (legais, pessoais e institucionais) constituem elementos que interferem diretamente na identidade profissional construída pelos estudantes do curso de Pedagogia, e que precisam ser consideradas em estudos sobre formação de professores como pontos de inflexão e interlocução.

Nessa direção, os estudos sobre identidade profissional, fornecidos fundamentalmente por Dubar (2007), ao serem cotejados com as falas dos alunos concluintes a respeito do que pensam e como concebem a profissão docente nos aponta a intrínseca relação existente entre os processos biográficos – correspondentes à realidade subjetiva constituída pelos saberes e experiências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso dos alunos na instituição formadora (dimensões pessoais) – e os processos relacionais – correspondentes à realidade objetiva constituída pelos saberes e experiências adquiridos durante a formação inicial, ou seja, na instituição formadora (dimensões institucionais), ambos permeados pelo contexto legal, sobretudo, o segundo.

Nestas relações, em que emerge a identidade profissional, os processos biográficos correspondem às trajetórias de vida dos alunos, das quais decorrem formas peculiares de relação com os saberes, fazeres e atores do espaço formador (realidade objetiva), produzindo o *aspecto múltiplo da identidade profissional*. Por outro lado, os alunos, ao estarem ao abrigo do mesmo espaço, normas, práticas e atores, serão inevitavelmente, em maior ou menor grau, impactados pela cultura da instituição formadora, correspondente aos processos relacionais desencadeadores do *aspecto uno da identidade profissional* – que corresponde à constituição de um traço comum entre esses alunos, aqui chamado de eixo estruturante da identidade profissional docente, isto é, algo que os faça se reconhecer e também serem reconhecidos como membros da categoria profissional dos professores.

Desse modo, apesar de toda a força dos processos biográficos (DUBAR, 2007) e da socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 2012) não se pode desconsiderar os impactos produzidos pelas instituições formadoras, visto serem o espaço formal e legal da formação docente. Logo, tem papel relevante na construção identitária profissional destes alunos, futuros professores.

Ainda sobre o espaço formador observa-se que a cultura institucional surtirá diferentes efeitos nos estudantes, em suas crenças e concepções sobre a profissão e a docência, quais sejam: o efeito de *preservação* (não provoca rupturas), o efeito de *reforço* (fortalece as impressões pregressas) ou o efeito de *transformação* (mudanças decorrentes de práticas que os mobilizam para a reflexão sobre a realidade social, gerando dúvidas, inquietações, questionamentos e novas concepções, agora informadas cientificamente).

Espera-se que este último efeito – desejável e esperado de um curso de formação docente de nível superior – promova mudanças significativas na prática profissional dos professores iniciantes, de tal forma que, mesmo diante dos conflitos cotidianos, esses iniciantes não esmoreçam ou recuem frente às dificuldades ou situações de

enfrentamento. Por outro lado, nos relatos dos alunos entrevistados observaram-se muito mais os efeitos de preservação e reforço, do que os de transformação – o que parece se justificar pela incidência de atributos presentes nas diferentes disciplinas do curso, vinculados à dimensão humana desses professores, como: *afetividade, carinho, respeito, diálogo, companheirismo, amor*, dentre outros.

Esse fato acentua-se ainda mais diante das fragilidades identificadas na relação destes alunos – futuros professores – com o conhecimento no âmbito da profissionalidade docente. Parece que tais fragilidades técnicas e cognitivas da formação atenuam-se na percepção dos alunos, frente à exaltação dos aspectos ditos “humanos” – que eles parecem perceber como uma espécie de paliativo para as lacunas de formação.

Defrontamos-nos, então, com uma contradição formativa: de um lado o conhecimento como o instrumento de trabalho central do professor (pelo menos assim deveria ser) e, de outro, o fato dessa relação com o conhecimento não constituir *um aspecto identitário uno* entre os alunos concluintes.

É possível supor que esta não seja uma realidade exclusiva da instituição pesquisada, visto haver um sério problema formativo relativo à *esfera legal*, por meio de políticas de formação docente, com o efeito perverso de gerar a desprofissionalização do professor, sobretudo, na legitimação de modelos aligeirados de formação.

Tal fato está ligado, por sua vez, à ausência da dimensão política como um traço identitário dos sujeitos desta pesquisa. Trata-se, como já na década de 1980 alertava Florestan Fernandes (1986), do fato de que, na sociedade brasileira, por suas políticas de formação, o professor tem sido “*objetificado*”. Trata-se de que este autor chama de “*brutalização cultural*” do professor em sua formação e em seu trabalho, em especial daquele que se dedica ao ensino de crianças, perdendo-se, nas palavras desse autor “(...) o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer” (p. 14).

Ao expressarem, como concluintes do curso de Pedagogia, as razões de escolha pelo curso e suas expectativas profissionais em relação à atividade docente, os alunos revelam falta de clareza sobre a natureza de sua destinação e campo profissional. Além disso, suas referências sobre a profissão aparecerem, quase sempre, associadas a imagens docilizadas, afetuosas e romantizadas, com um agravante: tais referências pouco se modificaram durante a formação inicial. Ou seja, houve poucas mudanças no modo de ver e conceber a profissão docente, impactando diretamente na sua construção identitária como profissionais da área da educação.

Em relação à dimensão institucional constataram-se algumas fragilidades de ordem estrutural e legal com consequências na estrutura e funcionamento do curso de Pedagogia e, por conseguinte, na cultura da instituição formadora como o tempo de formação insuficiente, por exemplo. Saberes e fazeres demasiadamente amplos, vagos e subjetivos, relativos à profissão docente são propostos pelas políticas de formação e materializados nos documentos oficiais, peças legais e projetos institucionais.

Esse modelo formativo de professores faz que com que a aquisição dos saberes e fazeres próprios da docência ocorra de modo superficial, favorecendo a manifestação de traços de fragilidade no perfil identitário, como se pôde identificar nesta pesquisa, nos depoimentos dos discentes – futuros professores – em relação aos modos de ver e conceber a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, há que se destacar aqui que a formação inicial não provocou mudanças significativas no tocante às concepções sobre a profissão docente. Os estudantes não se vêem e,

tampouco se reconhecem, como “profissionais intelectuais”, isto é, profissionais que têm o conhecimento como a “matéria prima” de seu trabalho e que, portanto, devem ser capazes de pesquisar, refletir, estudar, enfim, se profissionalizar para a docência, caso contrário, traços de fragilidade em sua identidade profissional tendem a permanecer.

O profissional que lida diretamente com o conhecimento – como o professor – precisa de uma formação prolongada, consistente e sólida e, para isso, alguns passos precisam ser dados no que tange aos cursos de formação, articulados às políticas de formação e à cultura institucional.

O primeiro deles consiste na promoção de práticas que despertem nos alunos uma atitude mais investigativa, problematizadora e reflexiva sobre a profissão, fundamentada em conhecimentos técnico-científicos, com vistas à superação dessa visão romantizada da docência, fortemente calcada no que comumente se denomina no interior dos cursos de Pedagogia de “dimensão humana”. Tais práticas precisam ocorrer de modo sistemático, planejado e intencional. Não podem ser eventuais. Isto é, não podem se caracterizar como práticas isoladas, características de um dado professor ou de uma determinada disciplina, mas sim como ação consciente e contínua em cada componente curricular, prevista no projeto pedagógico do curso.

Não se trata de negar a presença inevitável dos aspectos afetivos no trabalho e na formação dos professores, mas é preciso que, na construção da identidade profissional, essas referências não se sobreponham à relação destes alunos, futuros professores, com o conhecimento. Alias, considera-se e defende-se que o elo da identidade profissional, que os faça se reconhecer como professores, bem como reconhecer seus pares, seja a *relação com o conhecimento*. Em suma, há que se construir uma identidade profissional pautada no estudo e interrogação conscientes da prática, como elementos norteadores do trabalho docente.

Neste cenário, as instituições formativas precisam rever o modo como vêem e concebem o curso de Pedagogia, promovendo mudanças em sua cultura institucional, com vistas à ruptura com a visão socialmente construída, de “*um curso fácil, voltado apenas ao cuidado de crianças e de pouco esforço intelectual*”.

Tais mudanças serão possíveis no momento em que os saberes e experiências oportunizados pelo curso mobilizem, de forma efetiva e consciente, esquemas de pensamento e ação dos alunos, tendo como ponto de referência e interrogação para o desenvolvimento do trabalho formativo, as experiências e concepções progressas dos alunos acerca do curso e da profissão. Espera-se, como consequência, que concepções simplistas sobre o trabalho docente sejam superadas e que esses alunos, quando atuantes em seus contextos de trabalho, se assumam e se posicionem como agentes transformadores e críticos do contexto social em que estão inseridos.

Sabe-se, entretanto que, a realidade é bem diferente, pois raros são os momentos em que esses aspectos são considerados no interior do processo de formação profissional. Não há o estabelecimento de um projeto formativo claro, a começar pelas políticas (dimensões legais) e pelas instituições formadoras (dimensões institucionais). Não há um projeto que defina com precisão o campo de trabalho do pedagogo, juntamente com o corpo de conhecimentos necessários ao exercício profissional, isto é, saberes, normas e valores próprios do trabalho docente, caracterizando-o, sem nenhuma dúvida, como profissão.

Outro passo refere-se ao reconhecimento dos saberes necessários à prática docente e, em consequência, no *como* e *em quanto tempo* deverão ocorrer os processos formativos. Quais saberes e fazeres próprios do exercício profissional estão sendo contemplados e priorizados, nesses cursos? Há nos cursos de formação clareza, tanto da instituição quanto dos profissionais envolvidos, sobre quais seriam esses saberes? Que leituras e discussões são feitas a esse respeito?

Enfim, trata-se de um conjunto de inquietações que representam pontos de interlocução com outras pesquisas sobre formação de professores, de tal modo que o tema não se encontra esgotado. Todavia, instiga reflexões e discussões aos profissionais responsáveis pela formação de professores, seja em espaços de formação (inicial e continuada), seja nos contextos de trabalho e também no âmbito da pesquisa acadêmica. ●

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União – Brasília: MEC, 2006.

DELGADO, A. P. *Concepções de Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia sobre a Docência: Interfaces com a Identidade Profissional*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, **São Paulo**, 2015.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Pt, 1997.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo/ SP: Brasiliense, 1986, p. 13-38.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Ciências da Educação*. LISBOA-Pt: Universidade de Lisboa, n. 08, 2009, p. 07-22.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. LISBOA: Educa, 2009, p. 25-45.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z. (Org.) *Formação de Educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo. EdUNESP, 2011, p. 15-26.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 14, n. 140 jan./abr, 2009, p. 143-155.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

VAILLANT, D. La identidad docente y la importância del professorado. *ANAIS do I Congresso Internacional Nuevas Tendencias em La Formacion Permanente del Profesorado*. Barcelona/Es: 2007.

Segunda Parte

**PESQUISAS SOBRE
“ESCOLA E
ALFABETIZAÇÃO:
SEUS DESAFIOS”**

FORMAR PROFESSORES A PARTIR DA ESCOLA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

Rosemary Ferreira da Silva
Marise Marçalina de C. Silva Rosa

INTRODUÇÃO

A formação inicial e contínua de professores vem sendo discutida e reconfigurada historicamente como forma de atender às demandas de diferentes ordens e, de maneira geral, acabam explicitadas em políticas oficiais que buscam universalizar fundamentos e métodos, assim como criar um perfil padrão de professor. Esse processo, além de retirar a autonomia do professor sobre as decisões necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, cria um processo de descontinuidade na construção e desenvolvimento dos saberes da docência, pois as reformulações das políticas e dos currículos e o seu caráter prescritivo assumem uma dinâmica descartável, prejudicando os processos de construção e amadurecimento dos saberes.

A participação das Instituições de Ensino Superior – IES na implementação das políticas e programas de formação inicial e contínua

de professores, em vez de aproximar as IES das escolas de educação básica como forma de promover um debate sobre a problemática da educação e buscar coletivamente alternativas para as diferentes situações, acabou por reduzir o debate e transformar pesquisadores e docentes em executores de políticas oficiais e as escolas em objetos passivos de tais ações, a partir de processos intervencionistas que desprezam os saberes e práticas construídos no cotidiano das salas de aula.

É neste contexto que nasceu no Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, o Projeto de Extensão Escola Laboratório – uma alternativa para a melhoria do ensino de 1º grau, posteriormente alterado para ensino fundamental - PEL, que se desdobrou em outros projetos que se caracterizam por desenvolver ações colaborativas com escolas públicas e comunitárias, buscando não só contribuir com a melhoria do ensino, mas também formar, no curso de Pedagogia, professores comprometidos com o desenvolvimento de práticas inovadoras na escola pública. Dessa forma, apresentamos aqui a experiência de formação de professores, por meio da inserção da extensão universitária no estágio curricular e do desenvolvimento da pesquisa colaborativa, tendo como base teórica os conceitos de campo, capital cultural e *habitus* em Pierre Bourdieu, relações sociais de investigação – *RSI* em Humberto Caria, colaboração e reflexão em Ivana Ibiapina e pesquisa colaborativa em Luciana Giovani e Alda Junqueira Marin.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES O PROJETO ESCOLA – LABORATÓRIO

TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A Extensão Universitária, na UFMA, foi nos anos setenta uma ação formadora de muito prestígio, com um volume significativo

de recursos, porém atuava em uma perspectiva mais prescritiva, de levar o “conhecimento acadêmico” como solução para os problemas das áreas em que atuava, promovendo mais ações de caráter assistencialista, por vezes sem qualquer relação com as demais ações formadoras, do que abrir a perspectiva de estabelecer uma relação que contribuísse no desenvolvimento dos saberes profissionais e compromissos sociais de discentes e docentes. Na educação não foi diferente, essa concepção de extensão norteou os convênios com o poder público, que abriram e ainda abrem as portas das escolas para a Universidade, que são investigadas, criticadas e, por vezes julgadas, sem que haja reciprocidade na relação, com a perda de status no processo formativo e nos programas de financiamento, as ações assistencialistas deixaram de ser promovidas e a extensão passou a ser desenvolvida por meio de ações pontuais.

No entanto, o contato com o cotidiano da escola permanecia nos cursos de licenciatura, no decorrer dos estágios e com eles afloravam os problemas e demandas das escolas, foi com o objetivo de atender a essas demandas que foi criado o PEL, um projeto que no primeiro momento estava voltado para a promoção de formação de professores alfabetizadores, visto que o problema recorrente nas escolas era (ainda é na atualidade) o número considerável de crianças que não sabe ler, na época nas séries iniciais do primeiro grau e na atualidade, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O PEL buscava desenvolver uma formação que se colocasse na contramão do que vinha sendo feito em termos de extensão, por isso iniciou a promoção de cursos de formação nas áreas de Teorias do Ensino, Didática, Alfabetização e Metodologias de Ensino, abrindo espaço para professores de escolas comunitárias que não tinham formação pedagógica, questão essa relacionada diretamente com a criação da UFMA e de sua instalação no Campus do Bacanga, cabendo aqui uma pequena contextualização para que o entendimento das práticas construídas em seu interior adquiram sentido.

A UFMA nasceu de um consenso, forçado por uma articulação política, entre as elites que dominavam diferentes instituições de ensino superior isoladas criadas em momentos históricos distintos, que visava a inserção do Maranhão no processo de expansão do ensino superior promovido pela ditadura militar, sendo criada por meio da Lei nº 5.152 de 21 de outubro de 1966, junto com o “Maranhão Novo”, forjado por José Sarney. As tensões foram frequentes oriundas dos docentes que não queriam a fusão de suas instituições de origem na nova constituída à luz do regime militar, porém não tiveram força política para resistir e levaram as hierarquias, cisões e resistências para a recém-criada IES. (SILVA, 2008).

Nesse contexto, as disputas e correlações de força foram formatando as estruturas dos cursos, a constituição dos departamentos e do corpo docente, o perfil do corpo discente, assim como, as práticas formadoras, que se caracterizaram por um ensino enciclopédico, elitizado, distante dos problemas do estado, voltado para a reprodução e fortalecimento dos grupos elitizados que ali se encontravam. A pesquisa era algo muito incipiente e não constava nas prioridades dos grupos dominantes, pois estavam confortavelmente instalados, com salários dentre os mais altos do país, (por meio de influência política, muitos professores foram enquadrados nos últimos níveis da carreira, sem titulação ou produção científica significativa), dedicaram-se a reproduzir a si próprios na formação dos alunos.

Um dos aspectos que influenciaram a decisão por inserir os professores das escolas comunitárias nas ações do projeto, remonta à implantação do Campus do Bacanga, quando a Diocese de São Luís doou para a recém-criada Fundação Universidade do Maranhão uma área no bairro do Bacanga, com centenas de residências de pescadores que foram expulsos e transferidos para outra área no entorno do Campus, denominada de Vila Embratel e aumentando a população de bairros no entorno. Na época da remoção dos moradores foi feito um acordo em que o poder público federal, estadual e municipal se responsabilizaram pela construção da

infraestrutura do novo bairro, só que até a atualidade, quarenta e nove anos depois, o bairro apresenta um quadro de carência generalizada, dos quais o pequeno número de escolas públicas é um dos principais, o que levou a população, por meio de associações de moradores, a criar escolas comunitárias, o que vem suprindo a ausência do estado, fundamentalmente na educação infantil.

No decorrer desse tempo a UFMA vem desenvolvendo ações pontuais na área, tendo criado o Núcleo de Extensão da Vila Embratel – NEVE, que embora marque presença na área, não se coloca como porta de entrada para ações mais estruturais, fato comprovado pelo fato de a maioria dos professores que cursaram ou estão cursando Licenciaturas, o fazem em IES privadas ou ainda Universidade Estadual distante XX quilômetros, enquanto a UFMA é executora de vários programas oficiais de formação, que, no entanto, não envolvem o público da área, restringindo suas ações à concepção de extensão como assistência.

Foi a partir da implantação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC que há o incentivo para que a universidade se aproxime da realidade do Estado e, ainda incorpore e contribua com o modelo desenvolvimentista imposto pelo regime militar, se constituindo como o primeiro programa oficial de extensão universitária. No entanto, na UFMA o programa assumiu ares de safari, em que docentes e discentes iam para o interior do estado desenvolver ações aplicacionistas, em que discentes e docentes levavam seu conhecimento acadêmico para a prática, buscando ao fim promover uma formação comprometida com a promoção do “desenvolvimento” do interior do país.

Portanto, a extensão foi implementada na UFMA sem a perspectiva de colaboração e, sim em uma relação dicotômica, aplicacionista, em que a teoria deveria ser aplicada na prática. E é como forma de se contrapor a essa concepção e conceber a escola pública, não como objeto passivo, mas como um espaço social de formação, um *locus* com especificidades que contribuem sobremaneira para o

desenvolvimento dos saberes da docência, que buscamos integrar os saberes acadêmicos e os saberes produzidos no fazer pedagógico escolar.

CONSTRUINDO UM PROJETO DE EXTENSÃO

A construção do Projeto Escola Laboratório se deu em 1995 e foi coletiva, se caracterizando como uma produção de um grupo de professoras recém ingressadas no magistério superior e na UFMA, que buscavam uma forma de dar alguma resposta às demandas das escolas públicas onde se desenvolviam os estágios do Curso de Pedagogia, se unir ao seu corpo docente em busca de alternativas para os problemas que eram discutidos cotidianamente. Após os trâmites legais, o projeto nasce com a perspectiva de formação em serviço, docentes e discentes da UFMA começam o trabalho participando das reuniões de planejamento da escola, reuniões essas, que no decorrer do trabalho ficou evidenciado não serem regulares e nem uma das atividades mais prazerosas para os docentes das escolas.

A partir das dificuldades evidenciadas no trabalho com o planejamento foram desenvolvidos oito cursos nas áreas de Teorias do Ensino, Planejamento Educacional, Alfabetização e Metodologias de Ensino, cujas temáticas foram definidas com o grupo completo e ministrados pelos docentes da UFMA acompanhados por discentes do Curso de Pedagogia que tinham como tarefa principal investigar o processo de aprendizagem dos docentes das escolas e registrar as relações que os mesmos faziam entre as discussões e suas próprias práticas e os problemas vivenciados em sala de aula. Após os cursos todos retornaram à escola, não para acompanhamento, mas para iniciar uma construção conjunta de práticas inovadoras que promovessem melhorias na aprendizagem dos alunos, sobretudo na leitura e na escrita.

Muitos foram os conflitos e problemas vivenciados entre o grupo da UFMA e a equipe técnica que acabavam por envolver os professores, em função de que a presença constante da equipe do projeto na escola incomodava a gestão e seus técnicos, já que a formação e as relações que os professores eram instigados a fazer no cotidiano implicavam em algumas críticas à organização da escola e às formações promovidas pela Secretaria de Educação, que segundo os próprios professores eram isoladas, não tinham o dito acompanhamento e não contribuíam para a melhoria do trabalho. O quadro foi se complicando, até que a equipe considerou que não havia condições efetivas de permanência nas escolas e, em 1999, optou por desenvolver uma prática efetivamente laboratorial, a partir da disponibilização de uma sala onde havia funcionado o Núcleo de Alfabetização, então as escolas e mais precisamente os professores foram contatados, no sentido de recomendar aos pais das crianças que vinham tendo sucessivos insucessos escolares, que os inscrevessem na Classe Experimental de Alfabetização, que passaria a funcionar na própria UFMA.

A Classe Experimental de Alfabetização foi criada em um momento em que o grupo docente da UFMA ficou reduzido a duas docentes, de cinco iniciais, mas foi ganhando a confiança do público e alguns pais de crianças que não eram das escolas integrantes do projeto, passaram a buscar individualmente inscrever os filhos e num determinado momento haviam sessenta e quatro crianças em dois turnos. Nesse momento, as docentes financiavam todas as despesas do projeto, desde o lanche das crianças até o material didático, pois os anos 90 foram especialmente difíceis para as IES federais e para a UFMA não foi diferente, a instituição passou por um processo de sucateamento e, havia carência de tudo, de pessoal a material de expediente. Nos quatro anos seguintes, a classe foi se consolidando e apresentando bons resultados, conseguindo alfabetizar crianças que já haviam sido reprovadas por três vezes e que não liam, em apenas três meses, o que também gerava um problema, pois a ideia era que ao conseguir ler estabelecendo relações de sentido, a criança seria desligada do projeto, mas elas se recusavam a sair, tendo que ser criada uma espécie de certificação, que marcava o fim do ciclo.

A partir de 2004, com o afastamento de uma docente para o doutorado, o projeto é novamente reconfigurado, optando a professora que ficou, por retornar à escola incluindo as ações de alfabetização em uma extensão da carga horária do estágio curricular, ou seja, os discentes desenvolviam as atividades regulares do estágio dentro da carga horária da disciplina e a estendiam com ações específicas de alfabetização no interior da própria escola, o que ocorreu até 2008, ano em que a docente se afastou para o doutorado. Esse afastamento se deu em um DINTER, havendo a inserção de oito docentes do departamento e, embora tivesse havido o regresso da docente que se afastou em 2004, não havia condições efetivas para o desenvolvimento das atividades do projeto nos moldes em que vinham ocorrendo, optando a docente que regressou, por paralisar as atividades na escola e coletar dados sobre os impactos do projeto com os envolvidos até aquele momento.

Foram entrevistados ex-alunos da Classe de Alfabetização e ex-estagiários do projeto e o quadro apresentado foi interessante no sentido de que os estagiários se referiam ao projeto como um produtor de saberes que os acompanhavam na vida profissional, destacando sobretudo, saberes experienciais que só foram possíveis de serem construídos devido ao fato de estarem em uma escola real e posteriormente de lidarem concretamente com os desafios que as crianças representavam para sua capacidade e criatividade. Os ex-alunos da classe de alfabetização viam sua passagem pelo projeto como um momento de descoberta de que o processo de aprendizagem podia ser repleto de afetividade e de crença em si mesmos, em sua capacidade, a maioria optou por dar a entrevista na sala do projeto e, esse reencontro com o espaço de aprendizagem, os remeteu a buscar os materiais, os brinquedos, buscando as lembranças dos momentos ali vividos.

Nessa trajetória até aqui descrita pode-se observar que o PEL não esteve pronto em nenhum momento, sendo reconfigurado permanentemente, sendo reconstruído a cada novo desafio, buscando nas práticas colaborativas, construir novas alternativas

pedagógicas que contribuíssem com a melhoria da aprendizagem e nem mesmo a saída do espaço escolar cortou o diálogo ou a perspectiva de colaboração com as escolas, reafirmando-a como um espaço preferencial para a construção e reconstrução dos saberes da docência.

NOVAS DIMENSÕES PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – A AMPLIAÇÃO DAS AÇÕES

Em 2011, o projeto sofre nova reconfiguração, sendo criado o Programa de Extensão Inovação Pedagógica que, além da manutenção do PEL, passou a englobar três novos projetos:

- Projeto Formação Colaborativa – uma retomada da linha de formação contínua de professores;
- Projeto Educar: uma ação saudável – voltado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas para crianças internadas no Hospital Universitário;
- Projeto Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos – voltado para o desenvolvimento de formação contínua de professores da EJA;
- Projeto Escola Laboratório – é retomado na mesma perspectiva em que foi desenvolvido anteriormente, com atividades de alfabetização no interior da escola.

Essa versão obteve financiamento do edital do Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT 2012, os projetos se caracterizam por desenvolver ações colaborativas e buscar a construção de ações inovadoras para a melhoria das práticas nas quais estão envolvidas,

se caracterizam também por ter docentes oriundos de classes populares, que estudaram em escolas públicas e vivenciaram a extensão em seu próprio processo de formação inicial e os discentes também são oriundos de classes populares e ingressaram na universidade por meio de cotas raciais ou de escolas públicas e são alunos trabalhadores.

AS BASES CONCEITUAIS DE SUSTENTAÇÃO DAS AÇÕES

A crença de que a extensão universitária é uma atividade de dimensão eminentemente prática, que prescinde de fundamentação e que pode ser desenvolvida de forma isolada das demais ações formadoras: o ensino e a pesquisa, remete a uma concepção baseada na racionalidade técnica, que vem a ser superada com a aprovação da Política Nacional de Extensão Universitária em 2012, que traz a seguinte definição:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

Essa política traz na concepção explicitada de extensão a “interação transformadora”, ou seja, não mais o aplicacionismo, mas uma construção conjunta, ou seja, a colaboração está implícita e não há como colaborar sem investigar, sem conhecer, porém, sem a relação sujeito – objeto, mas numa relação entre agentes, em que cada um é senhor do seu saber e o disponibiliza para um mútuo processo de formação.

Para uma maior compreensão das relações colaborativas desenvolvidas na escola, mediadas por um processo de investigação, foram

desenvolvidos estudos de autoras como Alda Junqueira Marin, Luciana Maria Giovanni e Ivana Ibiapina, para que a partir da compreensão desse conceito, fossem desenvolvidos um cuidado e uma atenção epistemológica nas práticas investigativas, como forma de evitar o distanciamento do caráter formador colaborativo das ações do projeto.

No entanto, o fato de haver uma pesquisa em andamento, amplia o risco de criação de eventos de hierarquização nas relações, em função da crença de que a pesquisa é privilégio de determinadas áreas acadêmicas, da pós-graduação, então para manter ativa essa discussão, optou-se por recorrer ao conceito de relações sociais de investigação – RSI, desenvolvida por Humberto Caria, em que a integração social é evidenciada na

(...) apropriação social da ação do investigador, pela sua adoção diferenciada na solicitação para a realização de diferentes tipos de tarefas e papéis, reconhecidos como socialmente úteis ao grupo. Assim, de forma desigual, diferentes setores do grupo procuram tirar partido da presença do investigador, desenvolvendo algum tipo de cumplicidade ou criando algum tipo de afinidade, que permita dar de si uma “boa imagem” ao “novo membro” e torná-lo um aliado nos conflitos de interesse que têm com outros grupos sociais. (CARIA, 1999, p.20).

A análise das relações nessa perspectiva, atenta para o jogo social e seus sentidos que por sua vez nos leva a conceber a escola como um espaço social inserido no campo educacional, a partir da concepção de Pierre Bourdieu que define campo como

(...) “espaços estruturados de posições...” (BOURDIEU, 1983, p.89), onde se desenvolvem disputas reconhecidas e aceitas pelos agentes envolvidos, com uma crença comum no jogo estabelecido em sua dinâmica. (SILVA, 2008, p.21).

Os campos e subcampos ao produzir uma dinâmica própria que retroalimenta suas demandas, geram o *habitus*, elemento fundamental

para a compreensão das relações entre os agentes e desses com os processos formativos, este conceito é concebido por Pierre Bourdieu

(...) como um sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 1992, p.191).

Outro conceito de Bourdieu que vem sendo estudado pela equipe do projeto é o de capital cultural,

(...) um tipo de capital que compreende uma rede de investimentos incorporados no decorrer das vivências de um indivíduo, “é um ter que se tornou ser” (BOURDIEU in NOGUEIRA & CATANI, 2001, p. 74) existindo em três formas: no estado incorporado - ligados ao estado do corpo; objetivado - materializado em bens culturais e institucionalizado - objetivado sob a forma de certificados e diplomas escolares. (SILVA, 2008, p.21)

Em função de que toda a equipe do projeto, assim como o público-alvo tem sua origem nas classes populares, o capital cultural se torna um elemento importante para a formação colaborativa em curso, então além da promoção da troca de saberes, há a promoção de eventos culturais como a projeção de filmes ou a ida ao cinema, almoço conjunto, leitura de obras da literatura universal, tudo como forma de ampliação da aquisição de capital cultural legitimado socialmente e importante para o processo de formação de professores.

ESTRUTURA DO TRABALHO NA ATUALIDADE

Na atualidade o trabalho está estruturado em duas linhas, a Formação Colaborativa – desenvolvida por meio de pesquisa

colaborativa, sessões de estudo e cursos, executada por meio de dois projetos, sendo um nos anos iniciais do ensino fundamental e o outro na EJA, e a Alfabetização – desenvolvida por meio dos Atos de Leitura Triangulada, desenvolvidos pela Prof.^a Dr.^a Marise Rosa, é definido por sua criadora como Atividade Orientadora de Ensino da Alfabetização e Letramentos Múltiplos, distribuída em cinco atos:

- **Primeiro Ato, *entronização***, preparação e acesso à livros e à portadores de textos diversos visando o desenvolvimento de uma experiência direta com a cultura letrada e dessa forma a apropriação dessa cultura. Para tanto, são disponibilizados um acervo com livros e textos diversos organizados em uma mesa. Nessa perspectiva, os dois alunos, ou as duas alunas em processo de alfabetização e sob tutoria de um/a tutor/a, manuseiam os livros e materiais disponibilizados. Nesse momento, são estimulados a negociarem entre si o que será lido.
- **Segundo Ato, *leitura oral mediada***, a tutora ou o tutor mediador/a inicia o Ato de Leitura com a exploração dos elementos gráficos e ilustrativos do texto, autores, editora, dentre outros, em seguida, lendo o texto escolhido, pausadamente, apontando para o que está sendo lido. Os alunos colocam-se em posição de escuta.
- **Terceiro Ato, *leitura conjunta***, das duas crianças em prática de tutoria, uma é desafiada a ler sozinha o texto, anteriormente lido pela professora e pelo/a colega. Nesse momento duas pessoas escutam o que ela consegue ler, do jeito que sabe.
- **Quarto Ato, *leitura oral pelo/a aluno/a***, a tutora faz leitura conjunta. Em tese, esse momento é de apoio ao ato do leitor que participou de um evento de

letramento onde todos leem, escutam e, de acordo com suas possibilidades, vão se apropriando de informações por meio de uma experiência direta com o ato de ler lendo. Resultante de um esforço intelectual que, com base na afetividade dos agentes sociais do projeto para com as crianças o ler, decifrar e compreender ganha contornos de atos de leitura por triangulação e forte intencionalidade.

- **Quinto Ato, *produção escrita*** – as crianças são desafiadas a produzirem uma escrita do que foi apropriado e com isto, tornarem-se leitoras/autoras/produtoras de seus próprios textos ou de textos “escutados” por meio de uma relação de significação e sentido. Elas registram, criam e recriam os textos lidos e escutados na triangulação de leitura. Em síntese, este é o momento para desenvolver as habilidades de escrita e compreensão leitora por meio escrita espontânea, reescrita do texto escutado/lido, desenho/ilustração da história e registro cursivo da apropriação da *lecto-escrita*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento de ações colaborativas entre a Universidade e a Rede Pública de Ensino se constitui como um passo fundamental para que se rompa com uma das crenças mais enraizadas na cultura escolar, que é a hierarquização dos saberes docentes e das instituições escolares, crença essa que vem causando grandes prejuízos para a efetiva melhoria da qualidade da educação. Essa hierarquização promove um distanciamento dos formandos do campo em que irão desenvolver suas atividades, distancia a escola dos resultados das investigações efetuadas sobre ela, excluindo-os das tomadas

de decisão sobre as políticas e programas pedagógicos que visam promover a citada melhoria.

No que tange aos resultados observados no decorrer desses vinte anos de trabalho nas diferentes configurações e versões que o Projeto Escola Laboratório assumiu, consideramos que os resultados mais relevantes dentre muitos pequenos avanços obtidos, estão:

- **Reconfiguração da Formação** – pode-se observar que os discentes do projeto ao se envolver no cotidiano da escola, passam a questionar o currículo do Curso de Pedagogia e iniciam estudos de forma independente no âmbito disciplinar ou não, como forma de encontrar respostas para as demandas que a dinâmica da escola cria;
- **Reconfiguração da Extensão** – os anos de desenvolvimento do projeto e as diferentes configurações que este foi assumindo, encaminharam os envolvidos para uma análise das concepções de extensão existentes no âmbito da UFMA, visto que ainda persistem práticas assistencialistas, há um incentivo, por parte da administração, à utilização da extensão como prestadora de serviços remunerados, ou seja, utilizar a extensão universitária para arrecadar fundos. Na perspectiva de promotora da construção dos saberes da profissão, nossa experiência nos encaminhou para a concepção desenvolvida por Boaventura dos Santos de extensão universitária como Ecologia de Saberes que

(...) é por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade

produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade.

Embora não se possa afirmar que os saberes escolares são leigos ou oriundos da tradição, podemos observar com certeza que não se caracterizam pelo rigor acadêmico, então essas diferenças ao se relacionarem produzem saberes inovadores que movem todos os envolvidos a buscar alternativas para a solução dos problemas que o cotidiano da escola produz.

- **Reconfiguração da relação Escola / Universidade** – um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento do projeto é a conquista do espaço acadêmico pelos professores das escolas públicas e comunitárias, em função de que a Universidade ao se fechar, se torna um espaço distante e inatingível para a maioria dos professores que mesmo vivendo e/ou trabalhando no entorno da UFMA, não vê ações voltadas para sua realidade. Por outro lado, observamos também que houve uma conquista do espaço escolar pelos discentes do Curso de Pedagogia da UFMA, uma vez que estes passaram a estar na escola sem a perspectiva da acusação, do julgamento e sim de se envolver, de buscar junto as alternativas para uma escola que é real;
- **Reconfiguração da escola como espaço de formação** – como um dos pontos mais relevantes do trabalho até este momento, é a perspectiva que a escola passa a ter como espaço social de formação inicial e continuada de professores, um espaço não mais para ser apenas desnudado e criticado, mas um espaço que, sobretudo, possui todo um acervo de saberes disponibilizados para todos os que se dispõem a respeitá-lo e conhecê-lo. ●

REFERÊNCIAS

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

_____. *Os usos sociais da ciência por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: EdUNESP, 2004.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa : Edições 70, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. [2008]. Disponível em: www.proext.mec.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2009.

CARIA, T. H. A reflexividade e a objetivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Trás os Montes: Revista Crítica de Ciências Sociais* nº55, novembro de 1999. p. 05-36.

GIOVANNI, L. M. O papel dos professores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. ; GUARNIERI, M .R. (Orgs). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara/ São Paulo: Junqueira & Marin; FAPESP, 2009.

MARIN, A. J. (Coord.). *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VIEIRA, S. L. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ROSA, M. M. C. S. *Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado sob forma de extensão universitária desenvolvendo relações formadoras e produção de saberes da docência*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2010. .

SANTOS, B. S. *A universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, R. F. *As políticas curriculares no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão - relações de poder e a regulação do currículo*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ASPECTOS CRÍTICOS DA CULTURA ALFABETIZADORA NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

Luciana Maria Giovanni
Alda Junqueira Marin

INTRODUÇÃO

Ao introduzir indicadores sobre as relações com a leitura e a escrita de brasileiros em geral e, em particular, de professores parte-se do pressuposto de que é necessário saber exatamente como e onde se está e o que se tem, se se pretende um exercício de reflexão sobre meios, recursos para se mudar uma situação ou sobre seus resultados.

Os dados apresentados a seguir, ainda que breves, voltam-se a resultados que já permitem um esforço inicial de reflexão em relação à urgência que se aponta diante dos problemas que precisam ser resolvidos. São extraídos de estudos e levantamentos em larga escala, das duas últimas décadas: Soares (1991), Soares e Maciel (2000), UNESCO (2004), Gatti *et al* (2011) e Pinto *et al* (2013). A saber:

- 98% dos brasileiros possuem em suas casas materiais escritos;

- 89% dos brasileiros identificam materiais escritos como fontes de informação;
- 78 % dos brasileiros gostam de ler;
- Há uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura;
- No entanto, somente 37% atribuem a algum professor seu gosto pela leitura.

Quando se examina essa síntese inicial de dados sobre as relações da população com a leitura e a escrita, algumas questões emergem: Quem são esses/as professores/as cujas aulas e práticas de ensino da leitura e da escrita não levam ao gosto pela leitura? Que tipo de leitores/as e produtores/as de textos são eles?

Os dados a seguir, extraídos das mesmas fontes, permitem responder a tais questões:

- Ser professor(a) nem sempre é sinônimo de familiaridade com práticas de leitura e escrita e de conhecimentos e atitudes de leitor(a);
- Professores muitas vezes mantêm uma “relação escolar” com a leitura e a escrita;
- A esfera do ensino da leitura é considerada pelos professores como a mais deficiente em sua atividade docente;
- Na vida pessoal, o cansaço decorrente da jornada de trabalho diária, a falta de tempo e o alto custo para aquisição de livros, revistas, jornais, TV a cabo e internet são os principais motivos para a quase ausência de práticas de leitura;
- Professores/as são “leitores interditados” por sua própria formação e condições de trabalho, para a formação de novos leitores.

Também aqui nova questão emerge: Que tipo de intermediários entre os alunos, a leitura e a escrita, esses professores são, em especial nos momentos iniciais desse aprendizado, em que se forjam as bases dessa relação?

Autores da Sociologia da Leitura, como Charmeux (1994), Chartier (1996), Chartier (1998), Britto (2003), Mortatti (2004) e Petit (2008; 2009) são unânimes ao falar sobre a crise da leitura hoje, nas escolas, ao ressaltar o valor da leitura e da escrita e ao reconhecer a responsabilidade da escola em gerar melhores condições para o ensino. Referem-se a condições que consigam romper com práticas autoritárias, desrespeito ao gosto dos estudantes, imposição de leituras desinteressantes e de cunho moralista.

Tais ideias já penetraram nas escolas e chegaram aos professores, buscando alterar seu conhecimento profissional sobre o processo de alfabetização (sobretudo com a divulgação de ideias oriundas dos campos da Psicologia, da Linguística e da Sociolinguística), por meio de ações de formação (inicial e continuada), de publicações dirigidas a professores, de projetos de intervenção de natureza variada, ou mesmo por meio de cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, envolvendo as universidades e as diferentes instâncias do sistema educativo. O que se tem constatado nas pesquisas mais recentes (cujos resultados serão apresentados a seguir) são mudanças nos discursos correntes dentro da escola, entre os profissionais gestores da formação e orientação dos professores, nos subsídios que chegam das instâncias de decisão e entre os próprios professores, mas tais discursos não têm o efeito “mágico” de provocar mudanças nas práticas.

Professoras ainda fazem os alunos “silabarem”, ou seja, trabalham “partindo dos sinais gráficos para as palavras”, esperando que a capacidade de ler e escrever e a compreensão se tornem resultados mais ou menos automáticos desse processo. Esquecem (ou talvez não saibam) – apesar dos cursos e discursos que cercam sua formação – que “(...) a ideia do sentido é que pilota o olhar” e que o leitor não é “um receptor passivo dos sinais gráficos”, mas realiza “uma

antecipação ativa do sentido”, especialmente se o reconhecimento dos sinais não foi automatizado pelo leitor ainda iniciante, como reiteram em seus estudos Chartier (1998) e Charmeux (1994). Assim, “desenvolver o gosto pela leitura e a escrita” é diferente de “ensinar a ler e a escrever”. Exige procedimentos e direção corretos nesse processo. Ler e escrever são condições necessárias, mas não suficientes para formar leitores, como apontam Micotti (1970; 1996; 1997), Bezerra (2009) e Giovanni (1996).

E como isso vem se dando nas escolas brasileiras? Como atuam os professores nesse nível de ensino? Como se configura, a “cultura alfabetizadora” do sistema educativo brasileiro?

Para responder a tais questões, os dados apresentados a seguir, agrupados num bloco de informações relativas às práticas em classes dos anos iniciais da escolarização, são extraídos dos resultados de pesquisas realizadas por docentes pesquisadores e por mestrandos e doutorandos brasileiros, no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, ao abrigo do Projeto coletivo de Pesquisa “*Organização escolar e práticas pedagógicas*”, coordenado pelas autoras deste texto, na Linha de Pesquisa “*Escola e cultura: perspectiva das Ciências Sociais*”. São pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, sobre professores alfabetizadores, sua formação e suas práticas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e para a formação do leitor, no processo de alfabetização, ao longo dos anos iniciais da escolaridade básica.

RESULTADOS DE PESQUISAS

Para o conjunto de informações a seguir foram tomados como fontes os seguintes estudos: Marin e Giovanni (2006; 2007; 2013), Mendes (2006), Colacioppo (2008), Dias (2008), Oliveira (2008a),

Silva Neta (2008), Oliveira (2008b), Bezerra (2009), Molinari (2010), Slavez (2012) e Oliveira (2013). Dentre os resultados encontrados merecem destaque:

- O foco maior das pesquisas são as “ausências” detectadas: o que as professoras não têm, não sabem, não fazem, deficiências e inadequações de seu trabalho, além da ausência de um modelo único de professoras alfabetizadoras bem sucedidas;
- As práticas bem sucedidas de alfabetização identificadas alternam o uso de textos didáticos e literários, tarefas escolares e de “leitura do mundo”, atendimentos grupais e individuais, atividades supervisionadas e atividades autônomas com instruções claras e contínuas;
- As professoras em geral estão preocupadas em “trabalhar direito” – seu desempenho inadequado não decorre de atitudes negativas e negligentes, mas do desconhecimento de procedimentos eficazes no ensino da leitura e da escrita;
- No entanto, constata-se a recorrência de práticas pedagógicas calcadas em padrões silábicos centrados na aquisição de mecanismos de reconhecimento de símbolos;
- Registra-se também, na maioria das escolas e salas de aula pesquisadas, a falta de critérios para escolha dos métodos de alfabetização, seleção e sequência de temas e atividades e para promoção de alunos de uma etapa para outra, além da ausência de planos sistemáticos de avaliação do processo de alfabetização;
- Em quase todas as pesquisas revela-se o uso de temas, atividades e exercícios mecanicistas e repetitivos de memorização, desvinculados da realidade dos alunos, desconsiderando as variantes linguísticas dos alunos e

com raros momentos de retomada e sínteses do que foi realizado anteriormente;

- Apesar disso, em parte das salas de aula investigadas, as práticas de ensino e aprendizagem são reveladoras de rupturas com procedimentos antigos, mecanizados, centrados na silabação, mas sem que se organizem novas práticas de ensino, favorecedoras de um processo de alfabetização compreensivo e significativo, caracterizando uma cultura alfabetizadora que apenas acrescenta ao dia a dia dos professores procedimentos e materiais formais para o ensino da leitura e da escrita, como a “sondagem” das condições dos alunos para alfabetização, por exemplo.

No que se refere à relação entre o trabalho realizado pelas professoras, as novas propostas para a alfabetização e a forma como os professores se apropriam dessas propostas, os resultados das pesquisas sugerem, de um lado, que os mecanismos pelos quais essa relação se dá “engessam” os professores, roubando-lhes sua autonomia e crítica às novas ideias. De outro lado, tais ideias abrem possibilidades de “filtragem” das determinações recebidas “de cima para baixo”. Ou seja, com nuances de diferenças entre uma situação e outra, os professores revelam que não são autômatos, mas sujeitos que reagem, pensam, escolhem, tomam decisões e sabem dizer por que o fazem. Mas são adesões e resistências sempre parciais e isso parece resultar da lógica que tem imperado entre os profissionais gestores dos sistemas e nas instâncias de decisão – a de tomar os professores como meros aplicadores das reformas ou mudanças propostas. Assim, os depoimentos das professoras nas pesquisas mostram profissionais cujos trabalhos revelam, ora elementos de concepções tradicionais de alfabetização, ora elementos de novas propostas para o ensino da leitura e da escrita, ora conhecimentos oriundos de suas biografias escolares e experiências profissionais, ora elementos decorrentes das circunstâncias e contextos em que atuam.

Além disso, as professoras se referem sempre a parcelas das novas ideias e propostas para o ensino da leitura e da escrita e isso não significa que não

as conhecem inteiramente, mas que, em maior ou menor grau, agiram sobre tais propostas, ressignificando-as e produzindo suas próprias regras em relação aos conceitos veiculados, sequências de conteúdos, atividades, recursos. E, por fim, o que se tem é sempre uma longa distância entre a lógica das novas propostas e a lógica dos professores, entre “treinar” professores para pôr em prática a prescrição e respeitar a autonomia dos professores para responder às demandas de sua própria prática.

Charmeux (1994), Chartier (1998) e Britto (2003) exploram essa tensão e suas consequências a médio e longo prazo para as escolas, professores e alunos, mostrando que mudanças implicam aprendizagens para todos os envolvidos e estão sujeitas a interpretações que dependem da formação desses envolvidos, de seus valores, concepções, experiências e do significado que já atribuem à escola, aos alunos e ao próprio trabalho. Essa espécie de “doutrinação” sobre os benefícios das mudanças propostas tem levado ao que se pode chamar de uma “cegueira” das instancias administrativas às necessidades e prioridades das escolas, professores e alunos e à burocratização dos processos de mudança, sem que se mudem as bases do funcionamento e organização das escolas e condições de trabalho de professores e alunos.

Finalmente, das respostas possíveis vislumbradas em relação a tais resultados um princípio permanece inalterado: um bom ensino está ligado ao direito inalienável de todo aluno à aprendizagem. Quando se tomam os direitos de toda criança a uma boa educação como norte, essa resposta há que ser integral e considerar todas as dimensões e fatores envolvidos.

PARA ENCERRAR

No exame desse conjunto de resultados das pesquisas selecionados para a organização deste estudo chama a atenção, centralmente, as

consequências do “lugar” institucionalmente atribuído aos professores desde a sua formação inicial: um lugar que é desprovido das condições de produção de sua própria ação e do saber sobre ela. E essa é justamente a condição necessária para mudanças e melhorias nas escolas, as quais dependem: de um ato cognitivo e de estudo, tomada de decisão e escolhas, esforço coletivo, envolvimento das lideranças, registros dos processos vividos e decisões tomadas. No entanto, o “treinamento” para implantação de mudanças na rede de ensino de São Paulo (a maior do país), por exemplo, é quase uma “linha de montagem”: das equipes centrais na Secretaria da Educação, aos agentes das Diretorias de Ensino regionais, aos técnicos das escolas, até chegar, aos professores. Ou seja, não há uma “aprendizagem institucional e organizacional”, porque sua história não é repensada. Nem mesmo é história, porque os registros não contam, de fato, a sua história. Eis, afinal, a que chegamos: a escola – instituição dedicada ao ensino da leitura e da escrita – é uma instituição sem memória, por isso não “aprende” e não consegue mudar.

Essa realidade detectada vem dificultando, tanto o processo de desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, quanto o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita pelos alunos brasileiros, condição vital para o acesso e participação na vida social e cultural, principalmente no que se refere às populações que vêm adentrando a escola básica nas últimas décadas.

Então a escola e o ensino que oferece a esses alunos para que aprendam a ler, a escrever e a se tornarem leitores é mesmo de “pouca valia”? Para que serve a educação?

A resposta ainda parece ser a que obteve Brandão (1986), de um lavrador brasileiro da década de 1980, que fala da escola que ele e seus filhos viveram – uma escola em que “(...) *se entra de um tamanho, mas não se sai de outro... como um doutor da cidade*”. Para esse e tantos outros brasileiros, a escola não é mais que: (...) *um alfabetozinho (...)* *um be-a-bá (...)* *um estudo pouco (...)* *que serve pra*

gente seguir sendo o que era, com um pouquinho de leitura (...) mas não serve pra fazer da gente um melhor (BRANDÃO, 1986, Prefácio).

Assim, hoje, na cultura alfabetizadora do sistema educativo brasileiro, não são mais as crianças que abandonam suas salas de aula e escolas, mas as escolas e professores que as abandonam, ao falharem no que é sua tarefa essencial: o ensino da leitura e da escrita e, com ele, o acesso dos alunos a todos os demais bens culturais disponíveis. ●

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. H. B. *Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?* Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, A. M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ, n. 8, 1998, p. 04-12.

COLACIOPPO, A. C. *Baixo desempenho na escrita de alunos das frações da classe média que frequentam a quarta série do ensino fundamental em escola privada*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIAS, E. D. *As ações – contribuindo para o sucesso e fracasso – nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, B. A. *et al. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, L. M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M. C. O. (Org) *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro-SP: Departamento de Educação/UNESP, 1996, p. 79-88.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas/Autores Associados, v.37, n.130, 2007, p.15-41.

_____ Formação de professores para o início da escolarização. *InterMeio*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, v.19, n. 38, 2013, p. 52-68.

_____ Precarização da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EdUNESP, 2006, p. 131-150.

MENDES. M. F. V. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MICOTTI, M. C. O. *Métodos de alfabetização e o processo de compreensão*. Rio Claro-SP: Arquivos Rioclarense de Educação/FFCL, n.1, 1970.

MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: métodos e tendências. In: MICOTTI, M.C. de O. (Org) *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro-SP: Departamento de Educação/UNESP, 1996, p. 9-60.

MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas. In: MICOTTI, M. C. O. (Org). *Alfabetização: intenções/ações*. Rio Claro-SP: Departamento de Educação/UNESP, 1997, p. 11-50.

MOLINARI, S. G. S. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: EdUNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. O. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, T. F. M. *Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura Uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, J. M. R. et al. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC-INEP, 2013

SILVA NETA, O. M. *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SLAVEZ, M. H. C. *Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS*. Tese (Doutorado em Educação: História Política Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2012.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/ REDUC, 1991.

SOARES, M. B. ; MACIEL, F (Orgs.) *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/ COMPEd, 2000 – Série: Estudo do Conhecimento n.1,

UNESCO (Equipe de pesquisadores). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

REFLEXÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES *TRANSGRESSORES* SOBRE OS DESAFIOS DE UM CURRÍCULO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ESCOLAS DA REDE DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tamara Fresia Mantovani de Oliveira
Alda Junqueira Marin¹

INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram a realização desta pesquisa no pós-doutorado não foram novas em minha trajetória de pesquisa e nem são exclusivas. São inquietações compartilhadas pela grande maioria dos educadores que atuam na educação

- 1 O texto é autoral, contempla o relato de Oliveira no evento, mas como se refere ao percurso de pesquisa supervisionada por Marin, tal relato foi assumido como parte das atividades de orientação e acompanhamento e por questões internas do edital da própria universidade que financiou a edição.

escolar pública, que dizem a respeito à busca de caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar, para a democratização do acesso à escola enquanto espaço de socialização e reconstrução da cultura, em especial da cultura escrita.

Esta pesquisa pode ser considerada uma continuidade das que desenvolvi no mestrado e doutorado. No mestrado investiguei as estratégias de uma escola estadual para o enfrentamento do fracasso escolar. Nos resultados, obtive pistas da presença e do entrelaçamento de duas culturas na escola: a cultura do ideal e da cultura do amoldamento, bem como obtive pistas de que grande parte dos problemas de aprendizagem que escola vinha enfrentando para ensinar seus alunos estava relacionada ao processo de alfabetização escolar, o que se agravou com a implantação do regime de progressão continuada naquele momento (OLIVEIRA, 2003)²

Na direção de compreender as relações entre fracasso e a alfabetização escolar, optei por investigar, no doutorado, os conhecimentos mobilizados pelos professores para o ensino na alfabetização escolar. Os resultados desta investigação indicaram, em linhas gerais, que o contexto em que se dá o esforço de construção da hegemonia do construtivismo na rede de ensino municipal de São Paulo contribui para reproduzir a lógica que rege a organização do trabalho em educação, reforçando a separação entre os agentes destinados à elaboração e ao planejamento e os agentes destinados à execução

-
- 2 Considerarei que a presença da “cultura do ideal” se manifestava na escola, em seus profissionais, afirmada na rotina burocrática das práticas escolares e no ocultamento dos conflitos e dificuldades no trabalho pedagógico, a qual teria como outra face a “cultura do amoldamento”, a disposição da escola para se amoldar, respondendo formalmente às demandas que lhes são apresentadas por órgãos superiores, sem problematizá-las, incorporá-las ou oferecer-lhes efetiva resistência.

das propostas educacionais. Indicaram, no entanto, que o trabalho que as professoras realizavam em sala de aula não era inteiramente abarcado por essa lógica, pois apesar dos rigorosos mecanismos de controle por parte do poder público local para impor a hegemonia do construtivismo, a ação alfabetizadora, nessas escolas, escapava a esse controle muito frequentemente.

Os resultados indicaram também que a construção de estratégias para o enfrentamento dos problemas do ensino em alfabetização em nossas escolas passa pelo enfrentamento da institucionalização de um caminho único, de um modelo ideal que faz tabula rasa dos professores e das ações e práticas existentes na escola. Apesar dos vários indícios que obtive sobre as reflexões transgressoras das professoras em favor da aprendizagem dos seus alunos, não pude, no doutorado, focalizá-las, pois não era este o objetivo de minha investigação.

Em busca de um aprofundamento dessas questões, esta pesquisa de pós-doutorado buscou problematizar a tendência dominante no discurso sobre alfabetização no campo educacional durante as décadas de esforço de construção de hegemonia do construtivismo, tendo em vista trazer, para o debate, pontos de vista diversos dos professores alfabetizadores que transgredissem o instituído em favor da aprendizagem dos alunos. Teve como temática a questão dos desafios que os professores alfabetizadores enfrentam para alfabetizar e, como problematização, o exame da possível existência de reflexões transgressoras bem como os saberes dos professores se manifestam nessas oportunidades. Para isso, a análise envolveu questões relacionadas ao saber docente e ao conhecimento escolar, no contexto do ensino na alfabetização escolar.

As perguntas iniciais que orientaram a pesquisa foram: considerando que houvesse indício dessas reflexões, como estas reflexões seriam manifestas pelos professores? Que estratégias os professores utilizavam para transgredir? Essas estratégias seriam socializadas pelos professores na escola? Se sim, em que situações ocorreriam esta

socialização? Quais seriam as fontes mais utilizadas pelos professores para construir suas estratégias de transgressão? Como os professores avaliariam estas fontes? Quais seriam os saberes mobilizados nas reflexões transgressoras? Como os professores avaliariam a proposta oficial para alfabetização e como deveria ser, a seu ver, uma proposta que contemplasse as necessidades de aprendizagem dos seus alunos?

BASE TEÓRICA DA PESQUISA

Tendo como ponto de partida da pesquisa a busca de diálogo com os pontos de vistas dos professores a respeito dos desafios de um currículo para/da alfabetização escolar nos dias de hoje, procurei construir um caminho metodológico voltado à compreensão e à construção do que Bourdieu chamou de espaços de ponto de vista, para a qual ele buscou:

.... à maneira de romancistas como Faulkner, Joyce ou Virginia Woolf, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e também seu leitor (ao menos enquanto ele não estiver concernido), em proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vistas coexistentes e às vezes diretamente concorrentes. (1997, p.12)

Esta pesquisa foi também orientada pelo desafio de produzir, com e pelas professoras alfabetizadoras, um conhecimento sobre suas reflexões, de modo que foi necessário buscar procedimentos de pesquisa que possibilitassem sua participação efetiva na produção desse conhecimento (MARIN, 1998, p.105).

Parti do pressuposto indicado por Marin (2009, p.100) de “não ignorar todo conhecimento que os professores possuem a respeito

de seu próprio trabalho”, buscando romper com o “binômio saber *versus* poder”, e com a tradicional separação entre “aqueles que sabem”, ou seja, os pesquisadores da universidade, que ditam as regras para a tomada das decisões e ‘aqueles que não sabem’, ou seja, os professores que executam”.

Para a realização das entrevistas encontrei apoio no exercício espiritual proposto por Bourdieu em que o pesquisador busca, por meio do esquecimento de si mesmo, propiciar uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida, buscando o essencial das condições de felicidade que é criar as condições para que o entrevistado construa o seu próprio ponto de vista sobre ele mesmo e sobre o mundo.

Não poderia ignorar, porém, que, por mais que eu buscasse essas condições de felicidade só poderia tê-la em parte, pois, como também ressalta Bourdieu, nas entrevistas para as pesquisas não há como evitar uma espécie de intrusão, sempre um pouco arbitrária, já que, segundo ele:

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece as regras do jogo, é ele quem geralmente atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e os hábitos, às vezes mal determinados, ao menos em parte para o pesquisado (BOURDIEU, 1997, p. 695).

O autor lembra que essa dissimetria é redobrada pela dissimetria social, todas as vezes que o pesquisador ocupa posição superior ao pesquisado. Há hierarquia de diferentes espécies de capital, especialmente capital cultural, já que o entrevistador é visto como tendo mais cultura, ou como tendo uma cultura melhor que a do entrevistado. Para diminuir os efeitos dessa violência simbólica, Bourdieu sugere que o entrevistador busque instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, afastando-se tanto da pura não intervenção como do dirigismo do questionário.

Procurei, durante a pesquisa, na medida do possível, enfrentar esse desafio, buscando me vigiar constantemente para conseguir, ao menos, um pouco do esquecimento de minhas expectativas e reorganizar as perguntas a partir dos conteúdos que as professoras traziam para a pesquisa.

A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A escola onde foi realizada pesquisa foi selecionada em razão de informações obtidas previamente com o diretor de que as professoras alfabetizadoras transgrediam as orientações da política de alfabetização vigente até 2012, não se limitando às determinações presentes nos guias curriculares oficiais

Participaram da pesquisa cinco professoras, sendo que duas lecionavam na segunda série e três na primeira série do ensino fundamental. O trabalho de campo transcorreu entre o final de 2012 e 2013.

Em busca da pluralidade de perspectivas presentes nas reflexões de professores alfabetizadores tanto para criar e praticar algumas alternativas, quanto para imaginar outras alternativas para o sucesso da alfabetização escolar, utilizei, de forma associada, duas técnicas de pesquisa: a entrevista intensiva e o grupo focal.

Considerarei a técnica de grupo focal mais propícia do que a técnica de entrevista coletiva, pois a ênfase do grupo focal recai sobre a interação em torno de temas específicos do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e grupo. Procurei contemplar o princípio da não diretividade, sem partir para um *laissez-faire*, buscando criar condições para que o grupo se situasse, explicitasse seus pontos de vista, “analisando, criticando, abrindo perspectivas diante da problemática para o qual era convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p.8-9)

A entrevista intensiva foi utilizada para adquirir informações específicas e aprofundar, com cada professor individualmente, as reflexões realizadas durante os grupos focais sobre os desafios relacionados ao currículo para alfabetização escolar.

RESULTADOS

No conjunto de relatos obtidos, identifiquei relatos que considerei mais informativos (com informações sobre a trajetória das professoras, escolaridade dos familiares, instituições que estudaram e trabalharam, livros que leram, referências teóricas dos quais recordavam, etc) relatos que considerei mais problematizadores (em que as professoras discutiam, posicionando-se diante de questões diversas que eram propostas durante a pesquisa) e relatos que considerei mais explicitadores (em que professoras explicitavam os processos por meio dos quais ensinavam seus alunos). Estes relatos foram agrupados em quatro conjuntos:

O primeiro conjunto de relatos corresponde às informações sobre a trajetória familiar e profissional das professoras consultadas; como e porque se tornaram professoras alfabetizadoras.

O segundo conjunto de relatos se refere aos processos por meio dos quais as professoras aprenderam a ensinar, especialmente, alfabetizar. Nesse conjunto encontram-se dados sobre as possíveis contribuições das formações docente inicial e continuada, das colegas de trabalho e das situações de ensino para este aprendizado.

O terceiro conjunto de dados se refere à explicitação dos processos por meio dos quais as professoras operavam com os conteúdos escolares para ensinar.

O quarto conjunto de relatos se refere aos pontos de vista das professoras sobre diversas questões relacionadas ao ensino em alfabetização, entre as quais se destacam: função social da escola; conhecimento a ser ensinado pela escola; questões metodológicas e avaliação; políticas educacionais/guias curriculares; explicações para o fracasso escolar; valores e princípios a serem ensinados na escola.

Considerando a dificuldade para apresentar dados tão extensos neste momento, para esta exposição identifiquei alguns pontos de convergência que considero centrais para a compreensão das manifestações das professoras consultadas.

O fato de apontá-los como pontos de convergência entre as professoras não significa que, necessariamente, tenha havido unanimidade entre as professoras em todos esses pontos, mas que houve, sim, convergência entre a maioria das professoras no que se refere a essas questões.

No entanto, houve unanimidade quanto ao fato de que as professoras consideravam que aprenderam a lecionar com os embates da prática, com troca de experiências com colegas e com as colegas mais experientes.

As professoras, com exceção de uma que relatou ter estudado na “*época do tecnicismo*”, fizeram seus cursos de formação inicial em Pedagogia nas décadas em que as universidades brasileiras estavam vivendo os impactos do esforço de construção de hegemonia do construtivismo no campo educacional. Todas as professoras, inclusive a que fez Pedagogia anteriormente, fizeram cursos de formação continuada e tiveram sua trajetória profissional nestas décadas.

Tanto as professoras que fizeram quanto as que não fizeram o Magistério consideravam o Magistério mais importante do que a Pedagogia na formação do professor alfabetizador, por considerarem

“*mais prático*”. As professoras que não fizeram Magistério apresentaram isso como uma lacuna importante em sua formação. Não se recordavam dos conteúdos da Pedagogia, mas as professoras que fizeram Magistério tinham algumas lembranças mais precisas, dando exemplos.

Nos relatos das professoras há indicações de que tanto as formações iniciais quanto as formações continuadas contribuíram para construção da hegemonia do construtivismo, com claras orientações do tipo “*joguem fora tudo o que aprenderam até este momento*”.

Houve também unanimidade em outro aspecto: todas as professoras conjugaram o verbo “*mesclar*” para caracterizar o processo por meio do qual misturam práticas que definiam como “*tradicionais*” e práticas que definiam como “*construtivista*”s para ensinar.

As convergências indicadas abaixo deram algumas pistas sobre como as professoras operavam essas “*mesclas*” durante o processo de ensino em alfabetização.

No período designado pelas professoras como “*Adaptação*”, elas iniciavam o ano ensinando aos alunos como sentar na cadeira, usar caderno, lápis, borracha, cola.

Também nesse período já faziam leituras de textos para despertar o interesse dos alunos pela escola.

Consideravam a memorização essencial para a aprendizagem dos alunos, mas procuravam esclarecer aos alunos sobre o sentido das atividades que desenvolviam com esse fim. Por exemplo: na tabuada a ser decorada explicavam porque 2 vezes 2 era o mesmo que 4.

Não demonstraram, nos relatos, falta de familiaridade com as cartilhas, o que considere um indício de que sequer consultavam para planejar suas aulas. Fizeram críticas ao que consideravam falta de sentido dos textos das cartilhas, como “*o boi baba*”, lembrando-se

de cartilhas com as quais foram alfabetizadas. Porém não fizeram nenhuma crítica desqualificadora a professores que por ventura utilizassem cartilhas para alfabetizar. Também não trabalhavam com caderno de caligrafia na primeira e na segunda série, mas procuravam insistir com os alunos sobre a importância de caprichar na letra e na necessidade de uma letra compreensível.

Trabalhavam com famílias silábicas, que algumas chamam de “*fragmentação de palavras*”. Consideravam essencial fazer, em algum momento, essa fragmentação. Em geral operavam-na a partir de textos ou listas, em que apresentam as palavras que seriam fragmentadas dentro de um contexto. Os textos mais utilizados eram as parlendas. Aliás, a palavra parlenda era quase tão pronunciada pelas professoras como “*mescla*”.

Pediam cópias para alunos, como recurso para a memorização, mas deixavam claro que eram contrárias àquelas várias cópias de um mesmo texto solicitadas quando foram alfabetizadas. Também usavam ditado, ressaltando porém que não com a centralidade com que se trabalhava antigamente e sim entre as diversas práticas utilizadas para exercitar a memorização e para identificar dificuldades e erros ortográficos nos alunos. As crianças faziam atividades de ligar figuras a palavras e atividades com pontilhados para os alunos completarem como letras, sílabas, palavras, números. Também incluíam músicas populares (Atirei o pau no gato, Pato pateta, entre outras) para exercitar a fixação e memorização de palavras e números.

As professoras relataram que para ensinar Matemática também propunham atividades envolvendo “*associações, repetições, fixações, como tabuada, sequência numérica*”, intercalando-as para que o aluno memorizasse de forma “*criativa, lúdica*” e também compreendendo o “*sentido*” do que estava memorizando.

Quanto aos recursos didáticos, as professoras utilizavam frequentemente lousa e giz, atividades mimeografadas,

silabário, revistas, revistas em quadrinhos, rótulos, livros, jogos, tampinhas, feijõezinhos, palitinhos.

Todas as professoras pediam aos alunos para fazerem “*lição de casa*”, em geral lições que prescindiam da necessidade do auxílio dos pais dos alunos, mas em alguns casos procuravam criar estratégias para envolver os pais de algum modo, mesmo que estes não fossem alfabetizados.

As professoras utilizavam práticas de avaliação bastante diversificadas. Consideravam todas as atividades diárias como instrumentos para avaliar as aprendizagens dos alunos (ditados, atividades no caderno, atividades da lousa, lição de casa) porém também incluíam as provas bimestrais, para que os alunos fossem se familiarizando com esses processos avaliativos.

Não eram favoráveis ao retorno da reprovação e também fizeram críticas severas às avaliações externas, considerando-as incapazes para avaliar o processo do ensino de cada professor.

A função social da escola, de acordo com as professoras, deveria estar associada ao ensino dos conhecimentos aos quais o aluno não teria acesso por meio de outras fontes, embora cada uma das professoras tenha uma forma bem particular para caracterizar esse conhecimento. No entanto, diziam que a escola assume hoje tarefas que deveriam ser das famílias, como ensinar os alunos regras de higiene, regras de convivência em sociedade, responsabilidade com o material escolar e outras orientações que consideram não ser de sua competência.

As professoras consideravam que as causas do fracasso escolar estavam relacionadas à omissão da família ou problemas cognitivos dos alunos, algumas se reportaram às desigualdades sociais, mas nenhuma apontou possíveis problemas nas práticas pedagógicas suas e de seus colegas.

As professoras falaram exaustivamente sobre os problemas familiares dos alunos, mas não atribuíam esses problemas a pobreza, lembrando que também vinham de famílias muito pobres. Levantaram como hipótese, para explicar esses problemas, o fato de as mães terem filhos muito cedo, o uso de drogas e álcool pelos pais de alunos, a falta de limites e ao consumismo em situações nas quais os pais se preocupam em presentear os filhos com cosméticos e chapinhas no cabelo e se esqueciam de acompanhar suas lições de casa e verificar suas mochilas antes de eles irem para a escola, para ver se os filhos tinham colocado o material escolar necessário para uso durante a aula.

A questão do ensino de valores foi apresentada como um grande desafio pelas professoras. Entre elas essa questão não parece ser alvo de reflexões sistemáticas a respeito do que é prioritário, observadas em outras questões relacionadas à alfabetização. Os aspectos mencionados foram: o ensino do respeito aos objetos dos outros alunos, regras de higiene, regras de disciplina, ouvir o colega, não chamar a professora de tia, ser solidário, não ter preconceito, dialogar.

No decorrer das situações de pesquisa, foi possível observar que as professoras ora questionavam o construtivismo, ora ressaltavam seus avanços, num movimento que poderia ser identificado como ambíguo ou incoerente. No entanto, aos poucos ficava claro que seu discurso não era inconsistente ou incoerente: apresentava uma coerência interna relacionada à necessidade de ensinar seus alunos. Era a necessidade de realizar os objetivos de sua profissão e o compromisso com o aprendizado dos alunos que orientava suas reflexões e ações. Elas costumavam reafirmar que faziam tudo o que estivesse ao seu alcance para ensinar os alunos.

Também era comum relatarem que, quando estavam “*utilizando*” o construtivismo para alfabetizar e percebiam que um ou outro aluno não conseguia aprender “*partiam para o tradicional*”. “*Partir para o tradicional*” era visto como uma estratégia mais segura para ensinar os alunos que não conseguiam aprender, divergindo do discurso

dominante no campo educacional durante décadas, que atribuíam às práticas tradicionais a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Porém, é preciso lembrar que o “*tradicional*” ao qual as professoras se referiam já era resultado das “*mesclas*”, pois relatavam que, apesar da importância da memorização para o aprendizado (planejavam várias atividades envolvendo memorização) buscavam trabalhar o que consideravam “*memorização com sentido*”, ou seja, explicando o porquê da tabuada e de tudo o que elas realizassem em sala de aula.

Os relatos obtidos deram indícios dos problemas que as professoras tiveram que enfrentar quando ingressaram na alfabetização e do quanto, como disse uma delas, “*aprenderam a alfabetizar sofrendo*”.

O mergulho nas interrogações, o permitir-se *não saber* terminou levando-as a busca por auxílio, e somente refletindo, *quebrando a cabeça*, como disse outra professora, puderam encontrar caminhos para enfrentar os desafios de iniciar seus alunos na cultura escrita.

O compromisso moral com o aprendizado dos seus alunos impulsionou a transgressão das determinações oficiais para a alfabetização escolar e a criação de uma *rede de troca de conteúdos de alfabetização* que se formava entre elas, em que cada uma doava conteúdos que sabia e recebia conteúdos que não sabia.

Desse modo, não apenas foi possível confirmar que havia possibilidades para reflexões transgressoras, como foi possível observar que as professoras operavam, por meio dessas reflexões, um processo de reinvenção dos conteúdos curriculares da alfabetização.

Não seria possível compreender a rede de troca de conteúdos criada pelos professores sem compreender o grupo social ao qual pertencem e as oportunidades que tiveram a partir desse pertencimento.

A busca dessa necessária contextualização apontou para a centralidade do conceito de *senso prático* como fonte das reflexões transgressoras das professoras consultadas na pesquisa.

Nos termos apresentados por Bourdieu (2011, p. 113)

O *senso prático*, necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde se revelam os princípios transubjetivos de sua produção, sejam sensatos, ou seja, habitados pelo *senso comum*. É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam.

Algumas imagens utilizadas pelas professoras para explicar como aprenderam a ensinar deram pistas sobre como atua o sentido de jogo próprio ao *senso prático* pelo qual as professoras orientam suas ações: *“quebrando a cabeça”* *“sofrendo”* *“observando o que a criança precisa”*, *“no meu dia a dia, na minha prática”*, *“li muitos textos, autores, cada um colocava seu ponto de vista e a gente vai adequando”*, *“ a gente troca atividade, uma conta para a outra como foi a atividade”*, *“ a gente vai ajudando uma a outra”*, *“de repente uma vira para você e fala: você foi alfabetizada com o que? A gente pensa: Caminho Suave. E era o que lá? Seria o método fônico”* *“Uma junção de tudo”*, *“ Vou montando um quebra cabeça”*, *“Troca com a mais experiente”*, *“Eu via as colegas que faziam aquele trabalho que eu mais admirava e pedia ajuda e elas me ajudavam muito”*, *“Eu sempre pergunto: entrou na sala de aula? Não? Muito interessante, mas.. que o dá para você saber do contexto?”*; *“Hoje eu vou muito mais pelo que eu penso do que pelo que eles [teóricos] falam. Eu fiquei assim: crítica”*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A familiaridade com as escassas oportunidades oferecidas aos grupos desfavorecidos socialmente, possibilitava às professoras a compreensão de que seus alunos dificilmente teriam outra oportunidade para aprender os conhecimentos necessários para se iniciarem na cultura escrita.

Desse modo, no senso prático adquirido no decorrer de suas trajetórias de vida, as professoras encontravam importante fonte de conhecimentos necessários às reflexões que faziam em torno dos desafios cotidianos da alfabetização.

Os conteúdos culturais necessários para enfrentar os desafios do ensino tinham sido adquiridos ao longo de toda uma trajetória de vida, desde a infância, quando as professoras foram alfabetizadas, e em vários momentos em que os desafios da vida possibilitaram reflexões que transgrediam aquilo que parecia ser uma fatalidade. ●

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 19, n.44, 1998, p.8-18.

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

OLIVEIRA, T .F. M. *Escola: Cultura do ideal e do amoldamento*. São Paulo: Iglu, 2003.

_____. *Os conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Helena Bertolini Bezerra

INTRODUÇÃO

Buscou-se neste estudo, de base etnográfica, apreender as práticas dos professores orientadores das salas de leitura de uma escola municipal de São Paulo, voltadas para a formação do leitor. Para tanto, foram observadas as aulas ministradas pelas duas professoras que atuavam na sala de leitura durante o ano de 2006/2007, com estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental, de diferentes turmas. As observações das ações didáticas das professoras e as interações dos estudantes com a leitura deram a dimensão de como a formação do leitor é pensada e colocada em prática nas aulas de leitura. Os estudos empreendidos mostraram haver entre as professoras a ideia de que o leitor tem grande importância como categoria social, havendo empenho no trabalho nessa direção. Entretanto, as ações das professoras não apresentaram elementos suficientes para que houvesse a constatação de uma verdadeira constituição de um leitor autônomo, já que muitos são os momentos em que os estudantes se viram privados do acesso ao livro, elemento fundamental para esta formação. Ações como proibição de empréstimos de livros, aulas que envolveram fundamentalmente atividades manuais com

materiais diversos entre outras ações, desviaram as aulas do objetivo central que era o de fazer com que os estudantes se apropriassem dos livros, de modo a se tornarem leitores. Utilizou-se como base teórica a produção de Vincent, Lahire e Thin (2001) para os quais a existência de uma Forma Escolar enquadra a ação dos professores dentro de uma gramática escritural, o que explica o fato de o trabalho com a literatura na escola se limitar a ações pouco criativas, dificultando os estudantes de assumirem papel de leitores autônomos, característica tão valorizada nos tempos atuais.

Os relatos e análises, apresentados a seguir, resultaram da observação em 2006/2007 na sala de leitura de uma escola do município de São Paulo durante o processo de elaboração da minha pesquisa de doutorado. Naquele momento, a sala de leitura da escola contava com duas professoras que exerciam a função de Professoras Orientadoras de Sala de Leitura.

Procurou-se acompanhar o desenvolvimento das aulas e coletar depoimentos junto aos estudantes e professoras, de modo a obter informações e impressões desse espaço escolar voltado para constituição do leitor.

Tinha-se por objetivo principal de pesquisa saber sobre como a formação do leitor era entendida pelas professoras e quais ações didáticas eram desencadeadas para atender a esse propósito.

Em Arendt (2003) encontra-se a discussão sobre a opção feita pela pedagogia moderna em priorizar uma forma de aprendizagem que valoriza o saber fazer em detrimento a um possível aprendizado infantil em conjunto com o mundo do adulto. Essa nova maneira de entender o mundo da criança a aparta de um convívio que lhe poderia ser útil, produzindo um mundo artificial no qual a criança deve permanecer o maior tempo possível. Para a autora esse modo de entender a criança “*encontrou expressão conceitual sistemática no pragmatismo*” (p.232), cujo princípio fundamental é o de conhecer e compreender somente aquilo que é feito por nós mesmos. As ações

da sala de leitura, em que os estudantes, via de regra, produzem algo material, ao invés da leitura propriamente dita, evidencia entendimentos das professoras orientadoras de que as crianças precisam estar constantemente ocupadas com atividades, tornando possível às docentes o controle do tempo e do espaço.

A observação das aulas foi o principal instrumento de pesquisa, sem desconsiderar que conversas informais com professores e estudantes, cuidadosamente registradas em um caderno de campo, fossem adicionadas no decorrer da pesquisa aos dados coletados, favorecendo as análises.

Este artigo está organizado basicamente a partir de fragmentos das observações feitas na escola, por se considerar que contribuem para a compreensão das práticas escolares em torno da formação do leitor.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RESULTADOS

Durante as observações das aulas, notou-se que costumeiramente as professoras orientadoras selecionavam um gênero literário para trabalhar com os estudantes que vinham semanalmente para o espaço da sala de leitura, onde, na Rede Municipal de São Paulo, são dadas aulas de leitura por professores designados para esse fim.

As professoras orientadoras planejavam as atividades para atender os estudantes. Por vezes havia leitura em voz alta feita pelas professoras, noutros momentos a leitura era silenciosa, feita pelos próprios estudantes, sugeriam-se desenhos aos estudantes sobre a história lida, entre outras muitas ações.

Em uma das aulas para alunos do 3º e 4º anos, foi escolhida a poesia “Se essa rua fosse minha”, do livro o “Convite”, de José Paulo Paes.

Assim que terminou a leitura em voz alta pela professora, foram feitas perguntas sobre as características desse gênero literário e sobre o significado do poema. Uma das estudantes respondeu: “*na poesia as palavras não se gastam*”. A professora insistiu sobre a importância deste tipo de texto.

Ao perguntar para os estudantes por que o texto lido era poético, recebeu como resposta de deles que “*é porque tem rimas*”. Diante da resposta do estudante, a professora orientadora passou a falar sobre as regras que contêm um texto: paragrafação e pontuação e continuou perguntando aos alunos: “*A poesia tem versos e estrofes?*”.

Como a atenção dos estudantes em relação às perguntas da professora era bastante reduzida, ela passou à leitura de outra poesia: “O canto de Alexandre”, de Luiz Camargo. Mostrou as ilustrações e emitiu sua opinião dizendo que “*a poesia é divina*”.

Imbuída da tarefa de fazer com que os estudantes conhecessem este gênero literário, a professora movimentou uma série de estratégias, entretanto, notou-se claramente grandes preocupações com regras gramaticais e transmissão de regras da escrita.

Durante a leitura feita pela professora, as crianças ficaram bastante comprometidas, mostrando entendimento da leitura. Com o término da leitura, houve o seguinte diálogo entre estudantes e professora:

Professora: *Gostaram do poema?*

Um estudante: *Posso levar o livro para casa?*

Professora: *Irei ver como farei o empréstimo.*

Como a professora orientadora havia selecionado outros livros de poesia para ler para a turma, continuou a realização de leitura em voz alta de outros poemas; selecionou o livro de poesias “Cordel Adolescente”, de Sylvia Orthof, mas as crianças estavam envolvidas com a leitura dos livros que tinham sido dispostos nas mesas momentos após a última leitura e não deram atenção à professora

que interrompeu a leitura. Então, fez a seguinte proposta aos estudantes:

Agora vocês deverão escrever seus próprios poemas porque depois, na sala de informática, poderão digitar suas poesias. Quando tudo estiver pronto, poderemos publicar um livro de poesias.

Em seu depoimento, a professora procurou evidenciar que a aula daquele dia era parte de um projeto maior, elaborado em conjunto com a professora orientadora de informática educativa, intitulado “Projeto de Poesias”. Nessa proposta procurou-se trabalhar conteúdos serem desenvolvidas tanto na sala de leitura como na sala de informática.

Em relação à aula de leitura observada naquele dia, não houve permissão da professora orientadora de sala de leitura para que as crianças pudessem levantar e escolheros livros que queriam, muito embora alguns estudantes, mesmo diante da proibição, tivessem levantado e ido até as prateleiras mais próximas. A professora passou a circular na sala, acompanhando a leitura individual.

Quando a Professora se aproximou de uma das mesas, um dos estudantes fez questão de dizer “consegui ler o livro todinho”. Em uma mesa ao lado, duas meninas estavam lendo um poema em voz alta, mas logo uma delas abandonou a leitura.

Sem que a professora orientadora percebesse, dois estudantes foram até a prateleira próxima e pegaram livros feitos de pano, com formato de animais e gibis. Algumas outras crianças mostravam livros com imagens grandes para os colegas.

Ainda na tentativa de prender a atenção das crianças com assuntos relacionados ao projeto de poesias, a professora passou às mesas para conversar com as crianças sobre poesia, mas os estudantes foram atraídos para os livros de imagens, parte do acervo da sala de leitura. Um dos estudantes chamou a atenção: “Olha que livro da

hora!”. Ainda assim, a professora fez mais algumas perguntas sobre as rimas presentes nas poesias. Sem contar com a atenção inicial, houve a liberação para olharem os livros que tanto chamavam a atenção.

Diante da indefinição sobre se poderiam ou não emprestar os livros, a turma toda ficou bastante agitada, levando a professora a dizer: “*Tem muita gente levantando...Escolham logo os livros e sentem!*”

Quando os estudantes viram que poderiam levar livros emprestados, foram até as prateleiras, no entanto, apenas quatro deles tomaram livros emprestados e apenas um falou que iria levar o livro para sala de aula para pedir à professora que lesse para toda turma.

Com o mesmo projeto de poesias, com uma turma de alunos de 4º ano, foi possível notar grande concentração por parte das crianças. Muitas queriam contar sobre o que estavam lendo e um dos estudantes chamou a atenção de que a poesia que estava lendo tinha o formato de um anzol. Neste grupo, três estudantes não pertenciam à turma, mas como sabiam que no dia seguinte seria feriado, resolveram trocar o dia. Quando a Professora disse que a aula havia terminado, muitos alunos reclamaram, pois queriam terminar a leitura, solicitaram, então, que livros fossem emprestados. A Professora resistiu um pouco em emprestar, mas como houve muita insistência, ela acabou cedendo. Quando se perguntou aos estudantes por quais das escolhas dos livros para empréstimo, as respostas foram as seguintes: “Cordel Adolescente” “*porque não cansa para ler*”, “História da Terra” “*porque tem rimas*”; “Jogo de bicho” por ter “*animais feitos de letras*” e “Pé de Pilão” “*porque é legal.*”

Embora o número de estudantes neste dia fosse de apenas 15 crianças, quase não houve empréstimos, levando-se em conta que também o tempo restante para que isso ocorresse era reduzido. O tempo destinado à leitura feita pelas próprias crianças também ficou bastante curto, tanto é que os eles reclamaram quando o término da aula havia sido anunciado.

Nota-se não haver distinção para a professora de que o trabalho em sala de leitura pode ser muito diverso do da sala de aula, inclusive com outro uso do tempo que não seja aquele utilizado cotidianamente. A marca do trabalho de sala de aula permanece nesse outro espaço, tanto é que a professora tem preocupações muito nítidas em relação ao que julga adequado para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. O fato de os estudantes reclamarem por não conseguirem ler os poemas e o baixo número de livros emprestados no dia, indicam uma distribuição do tempo que não privilegia o real envolvimento dos estudantes com a leitura em si.

Na discussão acerca da Forma Escolar realizada por Vincent, Lahire e Thin (2001), as ações da professora se explicam dentro do contexto escolar de realização. Para os autores, as relações sociais de aprendizagem estão atreladas à própria constituição dos saberes escolares, que foram codificados por meio da escrita. Trata-se, portanto, de um modelo de transmissão do saber articulado com o que se deve ensinar. Os conhecimentos escolares a serem transmitidos são resultantes de negociações que os levaram a ser considerados coerentes e legítimos. Isso porque, nas palavras dos autores,

[...] Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, etc. não se faz sem a escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que exigem quase sempre a utilização de gramáticas e teorias das práticas. (...) (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 29)

Nesse sentido, acrescenta-se a literatura ao rol dos aprendizados a serem transmitidos pela escola, que no contexto escolar recebe os mesmos contornos das demais disciplinas escolares, de tal maneira a se exigir uma escrita da literatura.

Resalta-se que a sala de leitura e os livros são reverenciados e entendidos como espaço e objeto dignos, positivos. De certo modo,

com as atitudes reiteradas no cotidiano da escola, o que ler vai se delimitando, e os estudantes são encorajados a tomar atitudes de leitor, mesmo que seja notório que poucos são aqueles que consigam emprestar e que de fato leiam os livros, mas a forma como se manuseia e se evidencia o objeto livro, produz nas crianças o entendimento de que ler é uma atitude importante. O que dizer então de quem consegue ler “*um livro todinho*”, como afirmou um dos estudantes?

Bourdieu (*apud* Chartier, 1996), quando se refere às leituras legítimas, afirma que coube à escola o papel de destruição de um tipo de leitura que se fazia no passado, denominada por ele de leitura de salvação, que era a leitura dos textos bíblicos, dos textos mágicos, enfim, uma leitura de informação sobre como se salvar em um mundo completamente misterioso. O autor permite entender que a escola desencorajou, ao longo de sua história, qualquer outro tipo de leitura que não da elite, eliminando a experiência popular do mundo escolar. Os livros escolhidos pelas crianças na escola atestam um leitor positivo, certamente um leitor ainda de passagem, pois o esperado é que, futuramente, possa ler os livros clássicos da literatura destinada aos adultos, mesmo sabendo que também para se ler esse tipo de texto será necessário poder adquirí-lo.

Voltemo-nos às práticas.

Em uma das aulas observadas a professora orientadora tentava trazer as crianças para o gênero literário escolhido por ela. Para que isso acontecesse foi até as mesas e começou a falar sobre poesias, mas quando algumas delas perceberam os livros com formato de objetos ou animais, se distraíram e voltaram suas atenções para eles. Ainda assim a Professora perguntou sobre as rimas, mas não conseguiu a atenção dos estudantes, liberando-os para pegarem os livros que desejassem. A maioria das crianças escolheu os livros-brinquedo, em formato de animais e outros objetos.

Não se pode deixar de falar sobre esses livros que atualmente atraem grande atenção das crianças e que, muitas vezes, provocam

o desinteresse por outros livros que possuam maior quantidade de texto. Fala-se aqui especificamente dos livros-brinquedo. Quando há oportunidade, as crianças deixam de lado o que estão fazendo para folheá-los, causando desentendimentos entre elas para ver quem pega primeiro esse ou aquele livro.

Em outro dia de observação, quando a história lida em voz alta terminou, a professora questionou sobre o final da história e um estudante explicou do que se tratava. Como proposta de atividade, os estudantes teriam de fazer uma dobradura representando uma serpente. Segundo a professora a atividade com dobraduras tinha a seguinte finalidade: *“Trabalho literatura junto com a psicomotricidade porque a criança tem grande dificuldade de lidar com o motor”*.

De mesa em mesa a professora orientou as crianças sobre como fazer a serpente e foi bastante requisitada. Durante a atividade, muitas crianças se dispersaram e um estudante pegou o papel de um colega ao lado e o rasgou. A professora o repreendeu dizendo: *“O papel é feito de árvore e não podemos jogar fora, porque precisa de muitas árvores para fazer o papel. Vou dar outra folha (referindo-se ao menino ao qual pertencia o papel). Não pode rasgar a folha senão ela chora.”*

Uma criança chamou atenção para outro trabalho de dobradura feito por estudantes a partir da leitura de outro livro. Na sala de Leitura havia um painel com dobraduras de flores. Segundo a professora orientadora, muitas turmas fizeram esse trabalho, incluindo outras turmas de outro turno.

Após a leitura dos livros, as atividades pensadas estavam, na maioria das vezes, relacionadas a um fazer voltado para o desenvolvimento de habilidades manuais ou de escrita, mais que de leitura propriamente dita.

O que se acaba de afirmar pode ser apreendido nas atitudes de controle da professora frente às iniciativas dos estudantes diante dos livros. Antes que o trabalho com as dobraduras fosse concluído,

aproveitando o ambiente um tanto disperso, três estudantes se levantaram e foram mexer nos livros que estavam bem próximos a eles. Em outra mesa, mais um estudante foi até a caixa de revistas e começou a manuseá-las. Quando a professora percebeu que isso estava acontecendo, solicitou imediatamente que as crianças se sentassem. Novamente um estudante se levantou e pegou um livro, ao que advertido pela professora que o guardou imediatamente.

Quando algumas dobraduras de serpentes ficaram prontas, a professora orientadora chamou a atenção dos alunos para que vissem o trabalho, o qual, segundo sua opinião, ficou lindo.

Os estudantes que haviam pegado os livros continuaram inquietos e novamente pegaram outros livros, os quais foram parar nas mesas das meninas. Com as meninas os livros foram folheados, porém como a aula havia terminado, as crianças foram conduzidas à sala de informática para próxima aula.

Certamente que a escolha da professora orientadora em trabalhar com as dobraduras a partir de um texto lido ou, nesse caso, contado aos estudantes, traz evidências de que esse conjunto de ações, - o texto narrado, seguido do ensino de uma atividade manual - é entendido pela professora como um dos meios possíveis de as crianças gostarem de ler. Além de se perceber claramente que o fato de ela impedir as crianças de pegarem os livros tinha muito mais o elemento ordenador, de controle da situação, do que a proibição ao material escrito.

Os livros dispostos nas prateleiras, ao alcance das crianças, chamavam muita atenção. As crianças, quando tinham oportunidade, levantavam e se encaminhavam para as prateleiras. No entanto, no planejamento da aula feito pela professora orientadora, não houve espaço para as crianças ficarem com os livros nas mãos.

Assim que as crianças dessa turma saíram, entraram estudantes de outro 1º ano. Como a professora orientadora estava distraída,

mostrando as dobraduras feitas por outras salas, - um número grande de dobraduras estava agrupado por sala que realizou a atividade, indicando que essa atividade fora realizada com todas as turmas de 1º ano- as crianças se dirigiram direto para as estantes e pegaram livros. Rapidamente os livros foram folheados e trocados por outros. Essas crianças deram preferências para os livros com formato de animais ou os livros brinquedos. As crianças trocaram de livros por várias vezes e, em vários momentos, brigaram para ver quem ficava com esse ou aquele livro.

Quando a professora orientadora informava que a leitura era livre, colocava uma quantidade de livros sobre as mesas para que as crianças não precisassem se levantar para pegá-los. Em uma das aulas, a professora foi pegar mais trabalhos feitos pelos estudantes e novamente algumas crianças se levantaram e foram até as prateleiras retirar mais livros.

As crianças estavam muito agitadas e eram constantemente advertidas pela professora quanto ao fato de brigarem entre si. Percebeu-se que os desenhos contidos nas capas de alguns livros, muito coloridos e atraentes, movimentavam as crianças para trocarem constantemente de livros.

É necessário observar a diferença entre as turmas com estudantes maiores e os menores. Quando estava sendo realizado o trabalho com poesias juntos aos alunos do 4º ano, as crianças mostraram que sabiam qual deveria ser o comportamento. Não se viu com as turmas do 4º ano tanta agitação como com as do 1º ano, indicando que o hábito de frequentar a Sala de Leitura desde o início do ensino fundamental produz outro comportamento nos estudantes, muito embora também tenha sido verificado nos estudantes maiores a iniciativa de levantar e ir até a estante pegar um livro para trocá-lo. Ressalta-se, ainda, que no planejamento e execução das atividades da aula de leitura, a faixa etária das crianças não foi devidamente considerada, já que o mesmo trabalho para todas as turmas.

Com grande satisfação a professora fez questão de mostrar os trabalhos de dobraduras desenvolvidos com os estudantes, evidenciando o entendimento de que realizava um bom trabalho de leitura.

Com um livro de arte, de Volpi, composto basicamente pelas obras do pintor, a proposta da professora foi a de solicitar aos estudantes que montassem figuras geométricas com recortes em papel espelho.

As escolhas dos livros “Zoom cósmico” e “A cortina da Tia Ba” tiveram os seguintes objetivos declarados pela professora: *“Trabalho com o visual, observação e medida. Com o livro do “Zoom”, a proposta era fazer o contrário e ampliar a gravura e com “A cortina...” a proposta era trabalhar com a dobradura da rendinha. Depois de começar o trabalho, os alunos se acalmam.”*

Em outra turma em que se já havia lido o mesmo livro, quando as crianças entraram na sala, embora a professora estivesse chamando a atenção para a realização das rendas da cortina, trabalho iniciado na aula anterior, as crianças correram diretamente para as prateleiras. Chamadas pela professora, algumas crianças foram passar a fita na cortina, entretanto, alguns estudantes ficaram vendo as figuras de um livro com formato de Bombeiro e outros pegaram um livro com as fábulas de Esopo, com muitas figuras coloridas. O estudante que pegou o livro de fábulas mostrou grande interesse e quando perguntado opor quê de o ter escolhido havia, disse ter *“gostado dos desenhos”*. Embora algumas crianças estivessem dispersas olhando livros, a professora continuou o trabalho que estava realizando com a renda, contando com a atenção de algumas meninas.

A professora fazia questão de manter os estudantes ocupados com aquilo que havia pensado para a aula, muito embora houvesse movimento por parte das crianças para manusear os livros. Trata-se da mesma professora que disse trabalhar com atividades manuais após a leitura dos livros tendo em vista desenvolver a psicomotricidade nos estudantes.

Detectou-se pelo menos dois aspectos na ação da professora que explicam essas decisões. Em primeiro lugar, a professora traz consigo

informações adquiridas em ações de formação continuada sobre como deve agir para desenvolver esta ou aquela habilidade nos estudantes e, o que sabe sobre a motricidade, muito provavelmente, é colocado em prática assim que tem oportunidade. Em segundo lugar, a leitura feita em sala de leitura deve se concretizar, tornar-se algo palpável e, nesse caso, a cortina feita de tiras de papel é esta concretização. Ainda utilizando a explicação de Vincent, Lahire e Thim (2001), não deixa de ser uma “gramática” da prática.

A cada turma que chegava para a aula de leitura, a professora orientadora tinha uma tarefa a ser desenvolvida. Geralmente o que iniciava uma atividade, como já foi dito, era leitura em voz alta de algum dos livros da sala selecionado de acordo com os objetivos pensados. Em muitos dos casos, os objetivos pensados se coadunavam com o que as outras professoras das turmas estavam trabalhando em sala de aula.

O que se viu acontecer regularmente na sala de leitura quando da chegada dos estudantes, era a acomodação das turmas em mesas redondas e, tratando-se de uma leitura em voz alta, as professoras solicitavam que todas virassem suas cadeiras de modo a centrarem a atenção na leitura. Os estudantes, diante da leitura da professora, pediam que os desenhos fossem mostrados e ela procurava contar com a participação das crianças, perguntando sobre algum detalhe da história, sobre as personagens ou solicitando alguma antecipação, mas raramente se encontrou episódios em que os estudantes estivessem compenetrados com a leitura dos livros.

CONCLUSÃO

O trabalho didático realizado em sala de leitura pelas professoras orientadoras mostra entendimentos que, de alguma forma, os livros devam ser apresentados às crianças para que, futuramente,

elas possam ser leitoras competentes. Entretanto, as práticas de leitura aprofundam o entendimento sobre a leitura que em muito se aproxima da imagem do leitor consumidor. Existe um utilitarismo em relação à leitura, seja no ato de ler para produzir imagens, desenhos, dobraduras ou para aprender a escrever ou dominar as regras gramaticais.

A leitura como domínio da capacidade para que os estudantes possam ler textos variados e compreendê-los parece estar distante do que se observou e analisou, já que as leituras em voz alta das professoras, embora prendam a atenção das crianças, não apresentam elementos consistentes para formação dos alunos leitores autônomos, já que a atenção para objetivo central - o da leitura - é desviada, prova disso é o pequeno número de alunos que de fato emprestam livros e se concentraram na leitura. O que seria interessante e aconselhável para o leitor infantil, como apontam Coelho (1987) e Chartier (2007), é a leitura em voz alta feita pelo adulto, para os estudantes que ainda não conseguem ler sozinhos, ou seja, essa prática de ensino deve ser preferencialmente para aqueles que ainda não leem sozinhos ou têm pouca fluência na leitura, o que não quer dizer que o professor nunca deva ler em voz alta para estudantes maiores. Há situações em que esta prática pode ser interessante, dependendo do seu objetivo, mas não pode ser rotineira como se verificou nas práticas das professoras da escola estudada.

Convém lembrar que, segundo Coelho (1987), aos 8 ou 9 anos a criança já deve possuir a capacidade de ler sozinha, alterando suas escolhas por textos mais densos.

A necessidade de propor atividades manuais a partir da leitura dos livros indica que os professores associam o desenvolvimento de determinadas habilidades como, por exemplo, cortar, colar, pintar, etc. com o desenvolvimento do gosto pela leitura. Não há, como se pode ver, entendimento claro a respeito dos objetivos pensados na realização dessas atividades e, tampouco, em relação ao tipo de leitor que se pretende formar. ●

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CHARTIER, A. M. ; CLESSE, C. e HÉBRARD, J. *Ler e escrever*. Entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COELHO, N. N. *A Literatura Infantil*. História, Teoria e Análise. São Paulo: Quiron, 1987.

VINCENT, G. ; LAHIRE, B. ; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº. 33, jun/2001.

A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: UMA QUESTÃO DE CONCEPÇÃO?

Simone Garbi Santana Molinari
Alda Junqueira Marin¹

INTRODUÇÃO

Este presente artigo trata de uma das inquietações construídas durante trajetórias, parte como professora alfabetizadora de crianças, na cidade de São Paulo, entre as décadas de 1980 e 2010. Trata, ainda, de um pequeno recorte, mas extremamente significativo, da pesquisa feita durante o período do mestrado, entre 2008 e 2010. Primeiramente, falaremos sobre essa trajetória que, dentro de cada tempo e espaço, contribuiu para apropriação de uma concepção que me permite falar a vocês quem sou, o que penso, porque sou e porque penso dessa maneira. Num segundo momento, falarei sobre as escolhas de uma professora alfabetizadora observada durante a pesquisa que

-
- 1 O texto é autoral, contempla o relato de Molinari no evento, mas como se refere ao percurso de pesquisa supervisionada por Marin, tal relato foi assumido como parte das atividades de orientação e acompanhamento e por questões internas do edital da própria universidade que financiou a edição.

desenvolvi para o mestrado, em uma escola da rede pública estadual da cidade de São Paulo, com a finalidade de trazer para o debate aquilo que pode ser considerado uma expressão das incertezas de muitos professores que trabalhavam com o início da escolarização de crianças (e me coloco neste universo) nas décadas de 1980 e 1990. Ampliarei este universo ao fazer dessa professora, também, uma expressão dos atuais pedagogos que foram alunos (de uma época ainda não terminada) de uma leitura parcialmente equivocada sobre a prática docente na alfabetização. Por último, e ainda com o propósito de que essa inquietação não seja só minha, pedirei a vocês que reflitam comigo sobre três conceitos das Ciências Sociais: *habitus* (Pierre Bourdieu), *bricolage* (Philippe Perrenoud) e prática educativa (Gimeno Sacristán) para que possamos compreender os motivos pelos quais as concepções adquiridas em nossa trajetória necessitam ser reconhecidas e discutidas para que as práticas se tornem fiéis aos discursos pedagógicos.

PARA NÃO DIZER QUE NÃO RECONHEÇO A CONCEPÇÃO QUE EXISTE EM MIM

Quando recebi o convite para estar entre vocês, e considero-me muito à vontade em um ambiente como este, a universidade, por acreditar que poucos são os espaços que nos permitem pensar e discutir nossas ideias sem que os debates, quando conflitantes, se tornem pessoais, pensei que talvez fosse interessante fazê-los compreender como a concepção, essa ideia que temos de algo, “cria raízes” e nos acompanha, mesmo que inconscientemente, em nossa vida. Acredito não ser correto falar sobre “concepção”, sem reconhecê-la, primeiramente, em mim. Nossas leituras dificilmente são imparciais. Elas carregam “pedaços” que contém histórias que só quem viveu pode contar. E é pela Figura 1, que mostra um ciclo não terminado ainda, e que está representada pelas principais situações que permitiram construir quem eu sou, que me apresento.

FIGURA 1. UMA TRAJETÓRIA

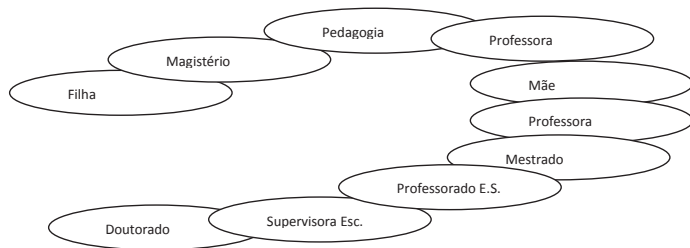


Figura elaborada pela autora.

Muitos são os papéis que desempenhamos no decorrer de nossas vidas e o primeiro deles é o de filho/a. Aprendemos com nossos pais comportamentos e formas de ser. Aprendemos a falar, a ouvir, a nos expressar, a ter gostos e crenças baseados em uma percepção que nos apropriamos com o tempo e que tem como base a trajetória deles. Aos três anos comecei a frequentar a escola e aprendi a ser aluna. Observem no slide da Figura 1 como os diferentes papéis que assumi em minha vida, até o presente momento, estão interligados. Construí a figura de forma que vocês pudessem compreender que a interdependência acontece, porque não deixamos o que aprendemos lá para trás ao assumirmos uma nova situação social. Não deixei de ser filha para me tornar estudante. O que ocorreu é que aprendi a ser aluna e, como tal, tive outros modelos relacionados a comportamentos e formas de ser com meus professores.

Foi em um contexto, marcado por grandes mudanças que cursei o Magistério e, posteriormente, Pedagogia na década de 1980: a volta do exílio de muitos intelectuais, a transição de um governo ditatorial para um modelo democrático com forte participação da sociedade civil (1984), a implantação do ciclo básico na rede pública estadual de São Paulo (1983) e a elaboração da Constituição Brasileira (1988) foram algumas dessas mudanças. Naquela época, a Psicologia do

Desenvolvimento e da Aprendizagem era o “carro-chefe” de nossa formação. Os estudos de Emília Ferreiro sobre a aquisição da linguagem escrita pela criança eram a discussão no meio acadêmico e, mais tarde, nas escolas. Antes de chegar a estas, os professores alfabetizavam seus alunos tendo as cartilhas como ferramentas didáticas de apoio. Com elas, estabeleciam as etapas do ensino da língua escrita, apresentando aos seus alunos as vogais, os encontros vocálicos, as sílabas, as palavras, as frases e os textos que eram empobrecidos em seu vocabulário, dada a dificuldade de que as sílabas não trabalhadas não poderiam aparecer no texto. Acreditava-se que essa era uma boa estratégia didática, pois partia “do mais fácil para o mais difícil”. Se um professor pedisse a um aluno, por exemplo, que escrevesse um nome de alimento que ele gostasse e ele quisesse escrever “pizza”, “estrogonofe” ou “macarronada” seria muito provável que fosse incentivado a escrever “bife”, “salada” ou “tomate”, se estivesse, ainda, em um período onde as sílabas consideradas simples estavam sendo ensinadas; as complexas ficariam para mais tarde.

Ao assumir a docência em uma escola privada na capital paulista, pude observar os modelos de professores que atuavam no processo da alfabetização de crianças. Como ensinavam e o porquê ensinavam daquela forma pouco se questionava, pois as crianças, daquela realidade social, saíam dali alfabetizadas e os comportamentos dos professores, no exercício de sua profissão, eram valorizados por muitos pais que haviam sido ensinados, também, pelo mesmo método quando não pelo mesmo professor.

Na década de 1990, para ampliar esse cenário, tornei-me mãe e esta é uma função que nos faz repensar a educação que queremos para nossos filhos. Escolher a escola, quando é possível a escolha, não é tarefa fácil. Eles se tornaram alunos em uma época de desestruturação da prática docente. Muitos professores alfabetizadores foram proibidos de utilizar as antigas ferramentas didáticas de apoio, como as cartilhas. Cartazes com as famílias silábicas foram retirados das paredes, cópias, ditados e qualquer estratégia que lembrasse o

modelo anterior de ensinar, chamado de “tradicional”, era criticado pesando sobre o professor a imagem de ultrapassado. Muitos deixaram de corrigir a escrita da criança acreditando que a correção era desnecessária e entendiam que a criança deveria escrever “como achava que era”, pois era preciso respeitar o ritmo dela. Todas essas ações foram resultado da má interpretação dada aos estudos de Emília Ferreiro, que muitas vezes, em eventos no Brasil, criticou a leitura que fizeram de seu trabalho.

Que escolhas didáticas passaram, então, os professores a fazer, diante da “imposição” de uma nova concepção de ensino e aprendizagem? Esta é uma questão que responderei ao comentar com vocês a pesquisa desenvolvida entre 2008 e 2010, quando no mestrado. Em 2011, deixei de ser uma professora alfabetizadora para exercer a função como docente no ensino superior, no curso de Pedagogia, onde ainda leciono. Ao trabalhar junto à formação de educadores, pude constatar que as inquietações advindas do que “se pode ou não fazer” na prática docente está presente no discurso de alguns professores da universidade que, ao contrário de promoverem o conflito entre as ideias pedagógicas e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem para que seus alunos possam refletir a respeito (afinal, estamos em um curso de formação), inculcam a concepção que acreditam ser, no momento, como a ideal, a “salvadora”, a possível. É rotineiro sentir nas conversas com os alunos, em sala de aula, que a preocupação está em se apropriar da concepção e não assumir a de assumir a responsabilidade pela aprendizagem do aluno.

Em 2014, assumi mais uma função, a de supervisora escolar, em um polo com nove escolas, em um município paulista. Minhas inquietações continuaram a existir nesse novo universo, ou seja, a apropriação de uma concepção parecia ocupar um espaço maior do que o comprometimento do aprendizado do aluno. As perguntas: *Posso fazer isso? Posso usar as famílias silábicas? Posso corrigir? Posso ensinar a letra cursiva?* ainda povoam o pensamento dos docentes que alfabetizam. Ora, por que não? Costumo devolver a eles a questão e

discutir os “problemas” que podem decorrer de tais escolhas. Eles parecem se sentir aliviados quando acreditam que “o que sabem fazer não fará mal aos alunos”.

AS ESCOLHAS DIDÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Entre 2008 e 2010, tive a oportunidade de observar, em sala de aula, uma professora que trabalhava com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de São Paulo. A professora foi escolhida pela coordenadora pedagógica, que a tinha como uma referência de boa docente e que conseguia alfabetizar todos os alunos até o final do ano. Eu estabeleci como objetivos identificar e procurar as origens dessas escolhas, assim como detectar e compreender o contexto e a dinâmica de suas ações com seus alunos. A hipótese era a de que as escolhas feitas por professores alfabetizadores seriam parcialmente intencionais, do ponto de vista do ensino, porém, parcialmente, não seguiriam tais orientações, decorrendo do *habitus* e do senso prático diante dos imprevistos comuns àquela realidade e das práticas sedimentadas como cultura escolar.

A professora do 2º ano era solteira, residia com os pais, tinha vinte e oito anos e morava no bairro onde a escola estava instalada, desde que nasceu. Nas palavras da coordenadora ela era muito querida e profissionalmente competente. Sua mãe cursou até o Ensino Fundamental II e seu pai concluiu seus estudos até o Ensino Médio. Filha mais nova, contribuía para a renda da casa. Cursou integralmente a escola pública quando estudante. Na graduação, fez Direito por cinco meses, mas não gostou e optou por fazer Pedagogia e, posteriormente, Psicopedagogia como especialização. Teve oportunidade de trabalhar em escolas privadas, mas acreditava que as públicas davam mais autonomia ao professor além de se

opor à tradicional e, por isso, pretendia seguir carreira no serviço público em cargos como a coordenação e direção escolar. Pretendia, ainda, fazer isso como professora do município, pois o salário é maior. Em sua trajetória de vida frequentou poucas vezes museus, exposições, shows, tendo preferência por assistir a filmes alugados. Gostava de documentários, programas de entrevistas e filmes diversos. Participa de seminários de especialização, lê revistas da área educacional, raramente vai à biblioteca, pois preferia comprar os livros. Gostava muito de temas como ficção e religião. Gostava de vários estilos de música, como: rock nacional, música popular brasileira, reggae e música sertaneja. Nunca participou de atividades políticas. Possuía tios professores na família, mas não acreditava que eles influenciaram de alguma forma sua escolha pela carreira. Diz ter aprendido a ser professora em sala de aula, pois *a realidade a gente aprende mesmo é aqui, com os alunos*. Se tivesse que mudar algo em sala de aula, começaria pelo número de alunos, que era em sua sala, na época, vinte e sete. Acreditava que a verdadeira causa da indisciplina na sala de aula era a falta de estrutura familiar. Para ela, as crianças vinham para a escola *sem ter aprendido princípios básicos de educação e respeito*. Não achava difícil ensinar nada, mas *ter a atenção das crianças é um desafio constante*, dizia. Outro desafio apontado por ela seria trabalhar com crianças maiores, do 4º ou 5º ano, *mas teria que estudar novamente o Programa*, referindo-se ao Programa Ler e Escrever.

O trabalho pedagógico da escola recebia orientação da Secretaria Estadual de Educação, por meio do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008). Este Programa estava incluído entre as ações destinadas ao cumprimento das metas do Plano para a Educação, lançado em agosto de 2007, pelo governo paulista. Para o 2º ano, início da sistematização do processo de alfabetização, o referido Programa instituiu o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade de Alfabetização, que permitia a atuação de um aluno pesquisador nas salas de aula. Eles deveriam ser universitários do curso de Letras ou Pedagogia e tinham como atribuição auxiliar as crianças no processo de alfabetização e na organização da sala.

O Programa Ler e Escrever tinha manuais de orientações curriculares baseados integralmente em propostas construtivistas, tendo em sua base autores, como: César Coll, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget e Telma Weiss, além de obedecer às orientações, também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Cabia ao professor coordenador garantir a qualidade do trabalho docente, assim como, preservar a concepção de aprendizagem do Programa Ler e Escrever. Ele fazia isso ao contribuir nas escolhas dos conteúdos e exercícios disponíveis na sala de apoio, destinada às reuniões de Hora de Trabalho Coletivo (HTPC). No decorrer do ano, o professor era orientado a ter expectativas quanto à aprendizagem do aluno e deveria levar em consideração suas habilidades quanto às práticas de leitura, às práticas de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua e à comunicação oral. Para isso, o Programa previa a utilização de estratégias didáticas diversificadas, com diferentes gênero textuais e o uso de letras móveis. Professores deveriam fazer a sondagem nos meses de fevereiro, abril, final de junho e final de setembro para verificar o desenvolvimento dos alunos e se suas expectativas de aprendizagem estavam sendo correspondidas. Essa sondagem era a mesma utilizada como instrumento de pesquisa nos estudos de Emília Ferreiro para analisar as hipóteses que as crianças faziam sobre a escrita. Para isso, escolhiam um campo semântico e, posteriormente, ditavam individualmente à criança uma palavra polissílaba, seguida de outra trissílaba, dissílaba e monossílaba. Por fim, ditavam uma frase com uma das palavras ditadas anteriormente. Se o aluno se recusasse a escrever o professor poderia fazer uso das letras móveis.

As expectativas de aprendizagem eram a seguinte: para o 1º bimestre, esperava-se que as crianças escrevessem silabicamente. Para o 2º, que elas escrevessem silabicamente, porém com valor sonoro convencional das letras. Para os 3ºs e 4ºs esperava-se que as crianças já estivessem escrevendo, silabicamente, textos de memória (o texto falado), como: parlendas, poemas, adivinhas, canções entre os outros trabalhados.

Havia, ainda, orientações quanto à forma de intervir ou corrigir a escrita da criança, vista pelo Programa como conceitos antagônicos e que previam diferentes atitudes do professor, conforme Quadro 1.

**QUADRO 1.
INTERVENÇÕES E CORREÇÕES**

Intervenções	Correções
Ajudam o aluno a avançar, a saber mais em relação àquilo que já sabia.	Tem o intuito de substituir uma produção errada por outra, considerada certa; em geral, se afastam muito do que o aluno é capaz de compreender.
Incluem poucas informações de cada vez, para que o aluno incorpore a novidade àquilo que já sabe e avance de acordo com suas possibilidades.	Não dosam a informação; as letras corretas, por exemplo, são oferecidas todas de uma vez.
Orientam a pesquisa, não dão a informação pronta: o professor questiona, dá dicas de onde o aluno pode buscar informações que possam ajudá-lo a escrever e favorece a autonomia.	Substituem a escrita do aluno por uma cópia da escrita do professor, fazendo com que a criança sempre dependa do professor

Fonte: São Paulo. Secretaria Estadual de Educação, Letra e Vida, v.2, p.31

As observações feitas em salas de aula foram transformadas em cenas de acordo com as situações didáticas e obedeceram a dois critérios: (1) norteou a seleção para que pudesse compor eixos temáticos relativos aos conteúdos que são ensinados no início do processo de alfabetização e (2) apresentou uma sequência de modo que se pudesse acompanhar as escolhas didáticas da professora nessa

relação entre ensino e aprendizagem das crianças e a apropriação de uma proposta de trabalho baseada em uma concepção imposta pelo Programa, mas com adaptações feitas pela professora diante da realidade escolar e expressas pelas disposições do *habitus* que delinearão sua conduta. Essas observações foram compiladas em cenas e verificou-se que a forma de atuar da professora, expressa em seus movimentos, olhares, falas, atitudes diante do imprevisto ou excessivo controle sobre a disciplina mostravam, de certa forma, disposições contrárias àquelas orientadas pela concepção do Programa.

A professora observada impunha o silêncio aos alunos utilizando, além de palavras, uma *hélix* corporal, que é expressão de seu *habitus*, para conseguir o controle sobre seus alunos. Para isso, posicionava-se diariamente à frente da sala, mantinha o corpo ereto, testa franzida, lábios fechados e olhar firme. Possuía estatura alta e usava sapatos com saltos altos, frequentemente, o que conferia a ela maior presença à sua imagem. Sua voz tinha timbre agudo e alto.

Vejam os três dessas cenas:

CENA 1

- **EIXO NORTEADOR: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA**
- **GÊNERO TEXTUAL: LISTA**
- **ATIVIDADE: FAZER UMA LISTA COM OS NOMES DOS ANIVERSARIANTES DO MÊS.**

A professora pediu silêncio. Em seguida, ordenou que as crianças pegassem o caderno que estava embaixo de suas mesas.

— *Virem a folha do calendário (eles haviam colado esta folha no caderno) e escrevam o que vou colocar na lousa.*

Escreveu na lousa em letra bastão “ANIVERSARIANTES DO MÊS DE MARÇO”.

— *São duas pessoas que fazem aniversário: a Mirela e a Caroline. Vocês vão tentar escrever: Quem não conseguir espera um pouquinho. Quem conseguir enxergar aqui na lista de nomes pode escrever:*(Havia uma lista, em letra bastão, na porta do armário).

— **MI - re- LA. CA - ro - li - NE.** Evidenciou as primeiras sílabas e as últimas de cada nome.

Chamou algumas crianças à frente para lerem na lista que estava no armário. Os nomes das meninas estavam de uma cor e os nomes dos meninos de outra.

Em seguida, escreveu na lousa: MIRELA e, depois, embaixo, CAROLINE. Perguntou:

— *Mirela, qual o dia do seu aniversário?*

— *Vinte e cinco de março,* respondeu a menina.

— *Então, nós vamos colocar 25 do lado da MIRELA.*

— *Que dia é o seu aniversário, Caroline?*

— *Dia vinte,* respondeu a menina.

Passou, então, pelos corredores da sala e disse:

— *Quem terminou fecha o caderno que eu já vou chamar pra corrigir.*

Observa-se, na cena 1, algo que se confirmou em outras situações que pude observar em sala de aula: uma preocupação enorme da professora com o silêncio e o controle sobre a postura dos alunos em suas carteiras. Sua forma de ser e agir com as crianças, mostrando uma *héxis* corporal definida por traços em seu rosto, olhares, posição diante da sala, não foi algo criado por ela; trata-se de uma postura construída historicamente, quase sempre nas mesmas situações, ou semelhantes a estas, e passa a ser incorporada pelo professor, auxiliando-o, facilitando que economize tempo.

Bourdieu (2009) denomina de lógica essa economia pela repetição de esquemas de ação, de lógica da prática, pois “é assim que tem que ser naquela situação”. A preocupação era tão grande com o silêncio que outras estratégias didáticas deixaram de ser feitas, como a leitura da tabela (calendário), o número de sábados e domingos, o lugar destinado a eles, as letras que expressam o significado de cada dia, entre outros. Observa-se, ainda, que aqueles que não conseguiam enxergar a lista com os nomes (e não dava para enxergá-la de qualquer lugar da sala), tiveram que *esperar um pouquinho*, enquanto quem conseguisse enxergá-la, não precisaria esperar por ela.

Dada a diversidade de alunos em ritmos diferentes na sala de aula, e sabendo que o apoio existente (a lista do armário) não era visível a todos, a professora poderia ter enviado crianças à lousa e todos teriam a oportunidade de escrever juntos. Quem está em sala de aula sabe que os alunos que estão em ritmo e desenvolvimento mais avançados não esperam a ordem para começar uma atividade. Daí a necessidade de estar junto daqueles que não acompanham sozinhos.

Havia no Programa Ler e Escrever duas possíveis interpretações quanto ao trabalho de produção de texto das crianças. Uma delas referia-se à produção de forma coletiva e a outra referia-se ao estímulo dado às crianças durante a leitura e a escrita por meio de pistas. Percebe-se que a professora interpretou essas possibilidades separadamente, optando, apenas, pela escrita individual.

A escolha de mais sentidos que não apenas o auditivo poderia ter sido melhor explorada, uma vez que nem todos enxergavam os nomes nas listas do armário.

CENA 2

- **EIXO NORTEADOR: PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**
- **GÊNERO TEXTUAL: ENTREVISTA**
- **ATIVIDADE: FAZER UMA ENTREVISTA COM UM AMIGO EM SALA DE AULA**

A professora levantou-se da sua cadeira e disse aos alunos:

- *Nós vamos sentar em dupla pra fazer esta atividade.* Explicou que cada um entrevistaria o colega.
- É para colocar o que vocês acham ou o que os amigos acham? Os dois. Cada um de uma vez. A fileira da Bruna pega a cadeira e leva para a fileira do lado. Como não havia seis filas, determinou quem deveria sentar ao lado de quem.
- *Como você se chama mesmo?* Perguntou para mim.
- *Simone*, respondi.
- *Posso colocar um aluno ao seu lado?*
- *Pode.*
- *Ela?* (Disse a criança para a professora quando veio sentar-se ao meu lado.)

— *Quando acabar, cada um volta para o seu lugar.* Disse, orientado os alunos.

— *Ela?* (Disse a criança para a professora quando veio sentar-se ao meu lado.)

— *Quando acabar, cada um volta para o seu lugar.* Disse, orientado os alunos.

Ela entregou um papel a cada aluno e sentou-se em uma cadeira, acompanhando um grupo, que parecia ter mais dificuldade para fazer o trabalho.

— *Tem um desenho para pintar depois.*

Não ficou claro para algumas crianças quem escreveria nas folhas. Eles perguntavam uns aos outros.

— *Professora, onde põe o papel?*

— *Cada um fica com o papel que escreveu,* disse ela.

No papel havia um título “Repórter por um dia” e algumas perguntas:

- a) Quantos anos você tem?
- b) O que mais gosta de fazer?
- c) Qual é o seu esporte preferido?
- d) De qual cor mais gosta?
- e) Para qual time torce?
- f) Qual a sua comida predileta?
- g) Qual o seu maior sonho?

Bruno veio sentar-se comigo. Fez as perguntas para mim e eu respondi. Escreveu em seu papel com letra bastão. Depois,

eu o entrevistei. Deu as seguintes respostas para as perguntas acima:

- a) *Sete.*
- b) *Jogar futebol.*
- c) *Natação. Vou começar a fazer.*
- d) *Corinthians.* (Soletrou para me mostrar como escrevia essa palavra.)
- e) *Picanha.*
- f) *Ser jogador de futebol.*

Em seguida, Bruno perguntou:

— *Quer cola para colar a sua entrevista?*

— *Quero, respondi.*

— *Ih, você escreveu sete! É só pra colocar o número. (Pegou uma borracha e apagou a minha escrita, corrigindo-me).*

Nesse meio tempo, as crianças mais próximas perguntavam-me como se escrevia determinadas palavras.

— *Frango assado é junto ou separado?*

A professora levantou-se e disse:

— *Colem a atividade no caderno. Agora não dá mais tempo para pintar.*

Esta atividade durou cinquenta minutos e a sequência “leia, escreva, pinte e cole” foi uma escolha feita pela professora. É comum professores pedirem para as crianças pintarem enquanto os outros terminam a atividade. É uma estratégia didática que possibilita dar mais tempo àqueles com maior dificuldade. Sua escolha facilitou o controle do tempo e, também, foi a forma encontrada por ela para homogeneizar o ritmo dos alunos quanto à atividade proposta. Do ponto de vista da professora, ela trabalhou com as crianças fazendo-as pensar sobre como se escrevia determinada palavra, pois esta é a proposta da perspectiva construtivista. Não houve fechamento dessa hipótese na lousa, coletivamente, por exemplo, com as crianças indo ao quadro para escrever a resposta do amigo ou, ainda, o levantamento dessas respostas organizadas em tabela.

A professora ajudou as crianças que estavam do lado esquerdo da sala a elaborarem as respostas. No lado esquerdo da sala ficavam as crianças com mais dificuldade e, por isso, não conseguiam fazer as atividades sozinhas. Os alunos que acabavam a atividade antes do tempo determinado por ela (as crianças que não estavam do lado esquerdo da sala), esperavam os demais terminarem seu trabalho para fecharem seus cadernos. Não houve orientação quanto ao lugar onde deveriam colar o papel. Como o caderno das crianças era do tipo universitário, com folha grande, cada um colou no espaço que julgou ser o correto. Essa escolha feita pela professora, a de que cada criança devia colar o papel sozinho no caderno, tinha para ela, um objetivo segundo ela me disse: mostrar que eram capazes de fazer sozinhos e não incentivar a dependência da professora para tal feito. Não é uma orientação feita pelo Programa, mas era um discurso utilizado pela professora com certa frequência.

A ação da professora, incorporada pouco a pouco pelos alunos, generaliza-se, tornando-se um roteiro para as práticas realizadas no cotidiano (GIMENO, 1999). O autor aponta que essas experiências, verdadeiras marcas deixadas em nossa vidas, fazem parte do capital que acumulamos para ações seguintes. Dessa forma, não ensinar como se organizar quanto ao espaço do caderno, a utilização da

cola ou do ato de colar algo no caderno, partindo do pressuposto de que a criança já deva saber, ou ainda, não é algo importante, *pode se configurar num estilo de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais* (GIMENO, 1999, p. 71). São padrões individuais que caracterizam a prioridade de algumas coisas e de outras não. O que foi prioritário nessa situação foi a produção escrita dos alunos, ou seja, como eles a elaboraram e, também, o fato de poderem se ajudar nessa elaboração. Percebe-se que o aluno já sabia como a professora gostava que fosse feito, como é o caso da criança que fez a entrevista comigo: *Ih, você escreveu “sete. É só pra colocar o número.*

Gimeno (1999) retrata esse tipo de situação quando nos diz que a prática, quando na repetição de ações num mesmo contexto, torna-se previsível. Não somente o modelo do “como se faz” é suficiente para generalizar uma ação. O autor afirma que é preciso haver a configuração da linguagem para que a ação se torne prática.

As ações quanto ao conteúdo (entrevistar um amigo e escrever as respostas colhidas) não tiveram intervenção *in loco* da professora. O que eles escreveram foi corrigido por ela em outro momento, sem a participação das crianças. Somente houve intervenção no conteúdo a ser escrito, daquelas crianças com as quais ela esteve sentada, por apresentarem maior dificuldade. A professora antecipou a necessidade das crianças por conhecê-las e, também, porque sua experiência docente a fez acreditar que elas teriam melhor rendimento com a sua ajuda. Para Bourdieu (2009), o senso prático, que se origina na experiência, é que proporcionou a ela essa lógica.

A atividade teve uma perspectiva contrária à mecânica, ou seja, não se priorizou as coordenadas silábicas ou se partiu do mais fácil para o mais difícil. Foi dada autonomia para que as crianças escrevessem o que quisessem, embora a atividade tenha sido dirigida com perguntas elaboradas pela professora. A entrevista foi uma estratégia utilizada para a produção da escrita. As crianças possuíam dúvidas pertinentes ao processo, como: *frango assado é junto ou separado?*

Ao entregar um papel para a sala, ela garantiu que todos tivessem o que fazer e, assim, distribuiu o seu tempo entre as crianças do lado esquerdo da sala. Mais uma vez foi possível verificar, em sua conduta, o senso prático, diante da realidade da turma e baseando-se em uma escolha intencional: a de ter tempo para estar com os alunos que julgava precisarem mais dela.

Gimeno (1999) diz que um bom professor é aquele que não tem, apenas, muita experiência, mas aqueles que têm muitos esquemas de ação. Esses esquemas funcionam como capital cultural e tornam-se bases estruturantes para outras ações.

CENA 3

- **EIXO NORTEADOR: LEITURA FEITA PELA PROFESSORA**
- **GÊNERO TEXTUAL: FICHA TÉCNICA**
- **ATIVIDADE: FICHA TÉCNICA DO JACARÉ DE PAPO-AMARELO**

A professora trabalhava em um projeto denominado Projeto Pantanal. O animal da semana era o jacaré de papo-amarelo. A professora colocou a data em letra bastão na lousa. Um aluno me viu escrevendo e disse:

— *Você também copia?*

— *Copio, respondi.*

— *É, tem que copiar no caderno pra saber, né?*

A professora levantou-se de sua cadeira e disse:

— *Vamos trabalhar no Projeto Pantanal. Só que hoje o animal é o jacaré de papo-amarelo.*

Escreveu na lousa com letra bastão:

PROJETO PANTANAL

JACARÉ DE PAPO-AMARELO

TEMPO DE VIDA:

— *Pula linha?* Perguntou um aluno.

— *Se quiser pula.* Respondeu a professora. E continuou:

— *Quanto tempo de vida ele tem? Cinquenta anos. Então, escreve: 50 anos* (não escreveu na lousa).

Esperou que as crianças escrevessem e colocou outro item:
INCUBAÇÃO. Ditou às crianças:

— *Setenta a noventa dias.*

Depois de um tempo, a assistente escreveu a resposta na lousa.

Uma criança levantou a mão.

— *Fala, Enzo!*

— *Predador* (referia-se a mais um item que poderia ser colocado).

— *Muito bem. O que é predador?*

— *Que mata!* Diz um aluno.

— *Isso, então eu vou colocar PREDADORES.*

— *Quais são, tia?*

— *Lagarto e quati.*

— *Prô, é lagarto ou largato?*

— *Olha, eu não disse largato, eu disse LA - GAR - TO!*

A assistente escreveu, então, LAGARTO E QUATI na lousa.

— *E agora, o que eu vou colocar?* Disse a professora. E continuou:

— *ALIMENTAÇÃO* (escreveu na lousa), *mas será que é qualquer carne? Não! São caramujos, peixes e pequenos mamíferos. Tem que colocar tudo isso. Se não lembrar pode perguntar pro amigo do lado.*

Uma criança levantou-se pra perguntar algo a ela. A professora, então, falou:

— *Acabei de falar! Pergunta pro amigo do lado!* E sentou-se ao lado de uma aluna e perto do grupo do lado esquerdo. Sua assistente sentou-se, também, daquele lado com outras crianças. Depois de um tempo levantou-se e escreveu na lousa: CARAMUJO, PEIXE, AVES E PEQUENOS MAMÍFEROS.

— *Outra característica,* pediu aos alunos.

— *Altura,* disse uma criança.

— Não, não é altura. É comprimento, dois metros, escrevam: 2 METROS (escrevendo em letra bastão na lousa).

Em seguida, a professora entregou às crianças a figura xerocopiada de um jacaré para que eles a pintassem e a colassem no caderno.

Uma conduta observada nesta cena e repetida diariamente é que as crianças copiavam em seu caderno: (1) a data completa em letra bastão, (2) uma letra do alfabeto em letra cursiva e na sequência do alfabeto, como num dia a letra “a”, no outro a letra “b” e assim por diante e (3) o nome completo em letra bastão. A cópia da data e do nome completo é uma prática na escola. Parece ser um modelo na introdução de qualquer atividade. O professor chega à sala de aula e coloca a data na lousa. Em alguns casos, há aqueles que escrevem o nome da escola antes da data. Nesta cena, especificamente, o nome da escola não foi escrito. A professora, ao pedir para pegar o caderno, se algum aluno perguntasse se era para colocar a data, ela dizia: *sempre vai fazer a data, a letra e o nome*. Não há orientação da escola, nem do Programa para que isso seja feito. Isso faz parte de uma rotina que sobrevive ao tempo e que foi incorporada pela professora desde que era aluna em sua infância. Por outro lado, ela considerava que os alunos precisam, primeiramente, escrever em letra bastão, treinar a letra cursiva para somente depois (e, após a sua autorização), passar a escrever em letra cursiva. A perspectiva do letramento na alfabetização sugere que a criança tenha contato com diferentes tipos de letra, sem precisar pedir autorização para experimentar a letra cursiva. O escolhido procedimento escolhido pela professora não deixa de ser a criticada prontidão utilizada décadas atrás.

Outro fato interessante é a conclusão tirada pelo aluno ao verificar que eu também copiava o que estava na lousa. Ele concluiu que “*tem que copiar para saber*”. Tal argumento é possível de ser compreendido, pois na sala observada pouco se utilizava a linguagem oral como expressão do saber. Pode-se inferir, neste caso, que por mais que haja interferências externas quanto ao conteúdo e até mesmo quanto à didática a ser utilizada em sala de aula, é o professor que faz a escolha do como fazer e são essas escolhas que são interpretadas pelos alunos como a realidade escolar.

Observa-se que, no começo da atividade, a professora escreveu ao mesmo tempo vários itens da ficha técnica. Não escreveu

linha por linha com as crianças. Mesmo os alunos já tendo feito uma ficha semelhante, muitos apresentaram dúvidas quanto à forma de apresentação da escrita no espaço da folha. Trata-se de um aprendizado ao longo do ano, pertinente à faixa etária em início do processo de alfabetização, que tem que ser ensinado, treinado, sistematizado ao longo do tempo. Quando o aluno perguntava se “tem que pular linha” e a professora respondia “se quiser, pula”, dava ao aluno algumas possibilidades de interpretação: (1) posso fazer do jeito que eu quiser que está certo, (2) tanto faz, porque ela não se importa, (3) não há regra para isso ou, ainda, (4) agora ela não pode falar.

Como ela não desenhou linhas na lousa, não fez margem inicial e final, o aluno não tinha como aprender a fazer o uso correto da folha do caderno. Organizar a escrita de forma adequada, em um espaço, é um aprendizado que leva tempo e é função do professor alfabetizador ensinar como se faz. A pergunta da criança foi pertinente, porém, como a professora estava aflita para dar atenção aos alunos que tinham mais dificuldade, respondeu de forma que não comprometesse mais o seu tempo. Fez uma escolha por não acreditar na importância desse aprendizado. Essa é a razão pela qual se escolhe não fazer linhas no quadro ou pouco utilizá-lo. Ou, ainda, foi uma resposta lacônica, como em outros momentos.

As três cenas são um recorte dentre as quinze que constam na dissertação aqui referida (MOLINARI, 2010). Ao ter de escolher entre muitas cenas, privilegiei aquelas que permitiam melhor compreender as escolhas didáticas da professora que, diante da formação contínua para que se apropriasse de uma concepção, tinha condutas que expressavam seu *habitus*, visto por Bourdieu (2009) como

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como

estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso de operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.(BOURDIEU, 2009, p. 87)

De acordo com a afirmação feita por Bourdieu, para qualquer escolha que o professor faça, esta pode ser atribuída à experiência que ele adquiriu durante a sua trajetória, seja ela pessoal ou profissional. No entanto, Bourdieu explica que os *habitus* dos agentes são diferenciados, mas são, também, diferenciadores. Para o autor, as diferenças existem por meio de categorias sociais de percepção, ou seja, da forma de se “enxergar as coisas”.

Gimeno (1999) corrobora com a ideia de Bourdieu ao afirmar que as práticas são construídas historicamente, pois *a ação traz consigo a marca de outras ações prévias* (p. 70). Essas marcas, segundo ele, são deixadas pelas experiências, pelos efeitos que geram e pelas transformações que podem ocorrer no contexto social. Tais transformações, segundo o autor, servem de base para novas ações. Com o tempo, e depois de incorporadas pelo sujeito ou pelo grupo, generalizam-se tornando-se um roteiro para as práticas cristalizadas no cotidiano.

Outro autor que contribuiu para a análise das escolhas didáticas que a professora fazia foi Perrenoud (1993). O conceito de *bricolage* nos faz compreender que

O bricoleur está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; mas, contrariamente, ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas de instrumentos, pensados e concebidos

à medida do seu projeto: o seu universo instrumental é fechado, e a regra do jogo é a de se desvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem com qualquer outro projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar o enriquecer o stock, ou para melhorá-lo graças aos resíduos de construções ou de destruições anteriores (...) os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que é algo que ainda pode vir a servir (LÉVI -STRAUSS *apud* PERRENOUD, 1993, p. 47).

Tal qual uma colcha de retalhos, o professor ora faz escolhas baseadas em sua trajetória, ainda que inconscientemente, e ora segue o caminho recomendado pelas novas políticas educacionais. Muitas vezes, por estar diante de uma grade curricular “fechada”, o autor diz não haver espaço para o professor preparar a sua ação de forma inovadora. Por outro lado, se não houver margem para inovação, também não haverá margem para grandes imprevistos. Não que o professor tenha consciência disso, mas desta forma, protegem-se das possíveis “surpresas” vinda dos alunos, dos pais ou de seus superiores. Assim, *garante uma relação absolutamente evidente com a cultura escolar* (PERRENOUD, 1993, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação neste seminário foi um recorte de uma pesquisa desenvolvida entre 2008 e 2010. Fez e faz parte, ainda, de minhas inquietações quando fui professora alfabetizadora,

na minha função, hoje, como docente junto à formação de educadores no ensino superior e, também, como supervisora que acompanha e fiscaliza nove escolas de um município paulista.

A alfabetização é uma preocupação mundial. Não há como discuti-la sem a relacionarmos com as questões sociais, econômicas e políticas de nosso país. Em minha atribuição, como supervisora, vejo a variada e enorme demanda que a escola recebe, deixando, muitas vezes, o que deveria ser prioritário em segundo plano. Uma criança deve passar pela escola e sentir, primeiramente, que aprendeu. Há saberes que cabem à escola ensinar. Durante muitos anos acreditava-se que os professores mais eficazes eram os conhecedores dos melhores métodos. Sabemos, hoje, que não são os métodos que ensinam, mas os professores que observam seus alunos e percebem que eles lhe dão pistas de como aprender. É verdade que temos ritmos diferentes para assimilarmos informações e nos apropriarmos de conhecimentos que facilitarão nosso caminho. Quais caminhos? Essa é a tarefa de um professor alfabetizador. Não há nada mais desafiador do que descobrir como um aluno aprende. É nisso que um professor deve usar sua criatividade, tolerância e responsabilidade: com o aprendizado do aluno. Deve saber que ele é eficaz à medida que consegue explicar a si mesmo o porquê faz o que faz ou os motivos pelos quais deixa de fazer algumas escolhas. Precisa se reconhecer nos diferentes papéis que desempenhou em sua trajetória e compreender suas crenças e concepções. Precisa saber que uma concepção não se constrói de um dia para o outro e que deve refletir continuamente nas leituras que lhes são dadas ou escolhidas. O que é melhor para um aluno é aprender. O que é melhor para um professor é saber que cumpriu com o seu dever de formar pessoas e devolver à sociedade alunos capazes de ler, escrever e participar de práticas sociais onde esses saberes são exigidos. Como vai fazer isso? Faz parte de sua atribuição, como professor, responder a essa pergunta. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. *O senso prático*. São Paulo : Cortez, 2009.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivospdf/livro01.pdf> Acesso feito em: 21/07/2010.

FERREIRO, E. Tradução de Horácio González. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, n. 52, 1985, p. 7-17.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLINARI, S. G. S. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. *Programa Lere Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador*, v. 1, 2008.. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/2009/>Acesso feito em: 09/05/2010.

AS DIFICULDADES DA PROFISSÃO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA

Fernanda Oliveira Costa Gomes
Alda Junqueira Marin¹

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2015 um grupo de pesquisadores brasileiros, portugueses e espanhóis, juntamente com professores e gestores da rede pública da cidade de São Paulo, encontrou-se com a finalidade de discutir as Práticas e Saberes docentes com o foco nos anos iniciais do ensino fundamental. O seminário foi uma importante oportunidade de aproximação entre academia e a instituição escola, já que grande parte das pesquisas apresentadas partiu de análises da realidade escolar.

Dentre as pesquisas apresentadas no seminário estava a dissertação desenvolvida por Gomes (2014), com a temática discutida

-
- 1 O texto é autoral, contempla o relato de Gomes no evento, mas como se refere ao percurso de pesquisa orientado por Marin, tal relato foi assumido como parte das atividades de orientação e acompanhamento e por questões internas do edital da própria universidade que financiou a edição.

focalizando os professores iniciantes e suas dificuldades didáticas. O objetivo da pesquisa consistiu em identificar quais dificuldades foram enfrentadas por professores iniciantes no âmbito da sala de aula e tentar identificar possíveis estratégias de superação destas dificuldades.

A curiosidade sobre o tema surgiu das angústias, dificuldades, desconhecimentos e realizações da pesquisadora no início da carreira na profissão docente. Tal início se deu em uma Organização Não governamental (ONG) onde Gomes trabalhou com alunos de 12 a 15 anos de idade. Nesta instituição foi possível sentir um choque da realidade e a descoberta de aspectos específicos da profissão. Sentimentos contraditórios como vontade de desistir, ou resistir, eram constantes no decorrer do trabalho, pois havia nas atitudes dos alunos ações que desencorajavam a permanência na instituição. Vale ressaltar que, nesse período, cursava o segundo semestre do curso de Pedagogia, conseqüentemente muitas questões e dúvidas permeavam a mente da pesquisadora. Entretanto, nos momentos de dificuldades recorria aos conhecimentos das aulas de Didática, Psicologia, Sociologia que embasam a reflexão sobre o trabalho na instituição e a algumas estratégias que foram elaboradas para a superação das dificuldades.

Dentre as diversas dificuldades enfrentadas no início de carreira estava o fato de que era comum o envolvimento dos alunos em brigas com crianças que não eram da instituição, pois as atividades de lazer e atividades esportivas eram realizadas fora da instituição, em uma quadra de esportes em frente à ONG. Não havia obediência às regras, os alunos não obedeciam a educadora. Houve um caso em que um menino atravessou a rua, parou, sentou e começou a jogar pião no meio da rua, uma descida perigosa, onde os carros passavam em alta velocidade. Tal atitude tinha a finalidade de afrontar a educadora. Percebendo que seria bem mais difícil do que imaginava, o pensamento consistia na ação de desistir, em mudar de área, pois parecia injusto tanto esforço para estudar, arcar com o custo de manter a mensalidade de uma faculdade para que o resultado

consistisse em ter que suportar tanto “desaforo”. Mas, entre uma dificuldade e outra, era comum alguns dos alunos demonstrarem carinho, entregando uma cartinha, ou com ações similares. As ações positivas de alguns alunos levaram a perceber que seria possível reverter a situação.

Algumas estratégias foram elaboradas para superar as dificuldades encontradas no início de carreira, dentre elas estavam ações como nunca chamar a atenção ou repreender um aluno em público, utilizar algumas gírias para que o grupo percebesse que não éramos tão diferentes assim. Morosamente, tais ações alcançaram o objetivo. Seria possível então, desenvolver um trabalho com o grupo. Ao término daquele ano, em uma roda de conversa, um dos meninos relatou que a educadora que havia trabalhado com a turma anteriormente havia significado muito para o grupo de alunos e sua saída causou um grande desconforto. Na tentativa de protestar contra a saída da educadora os alunos articularam um plano para dificultar o trabalho da próxima educadora que iniciaria o trabalho na ONG. Portanto, o comportamento “difícil” daqueles meninos era, de fato, intencional.

Partindo, portanto, das dificuldades no início de carreira decidiuse pelo estudo sobre as dificuldades dos professores iniciantes no exercício da docência. Este estudo antes de ser esclarecedor para os leitores foi de extrema importância para a compreensão de minha própria história na profissão docente, pois, ao iniciar os estudos sobre o início de carreira docente, percebi que as angústias, choques, sentimentos que variavam entre desistir e resistir não eram aspectos do início da carreira vividos apenas por mim, mas por diversos professores no Brasil e no mundo, com vários autores tratando da questão.

A problemática que norteou a pesquisa foi: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental no que se refere aos aspectos didáticos? Por que elas ocorreram?

Com tal questionamento buscou-se referencial teórico e, posteriormente, definição dos demais passos da pesquisa.

BASES TEÓRICAS

A base teórica do estudo consistiu de conceitos de três autores, são eles: Bourdieu (2011), Huberman (1992) e Marin (2005). Os estudos de Huberman (1992) foram importantes na análise dos dados, pelo fato de que o autor desenvolveu um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Deste autor, foram utilizados, sobretudo, os conceitos referentes ao início de carreira, pois foram esses os conceitos utilizados para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa que tem seu foco nos professores iniciantes. No início da carreira podem ocorrer as seguintes fases: a sobrevivência que traduz, segundo o autor, o que se chama vulgarmente, o “choque do real”. Segundo o autor, o choque do real consiste no tatear constante, na preocupação consigo próprio, a distância entre ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, as dificuldades em fazer face à relação pedagógica e à transmissão dos conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado; acontece também na fase inicial da carreira a fase da descoberta, que em contrapartida ao choque da realidade, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade, (ter sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por se sentir colega de um determinado grupo profissional. É esta descoberta que, segundo o autor, permite suportar o choque do real. Ocorre também nesta fase a exploração, que consiste na possibilidade, ou não de o professor fazer opções provisórias, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de estabilização. É também o momento das frustrações.

Dos estudos de Bourdieu (2011) foram utilizados os conceitos de *habitus* e capital cultural. O conceito de *habitus* foi utilizado com a finalidade de perceber, nos professores participantes, quais são as disposições desenvolvidas no início e ao longo da vida que influenciarão na tomada de decisões no trajeto na profissão docente. Visava-se perceber quais as disposições adquiridas que expliquem as ações dos professores e se o *habitus* desenvolvido nos professores participantes, vão contribuir para a acomodação e conformismo diante das dificuldades ou contribuirá para o desenvolvimento de estratégias para a superação das dificuldades. Além do conceito de *habitus*, foi fundamental o conceito de capital cultural escolar, que forneceu condições para a compreensão da realidade sob análise. Tudo o que os professores fazem no trabalho de ensino compõe um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um conjunto de habilidades para essa transmissão que devem ter sido adquiridas ao longo de sua vida social e, também de seu percurso escolar. Inicia-se com a aquisição da leitura e escrita, mas gradativamente vai sendo ampliada e incorporada, permitindo então comportar-se de acordo com tais aprendizagens configurando o que Bourdieu (2001) apresenta como um ter que se torna ser. Isso significa que é por meio das condutas que se expressa se esse conhecimento foi efetivamente adquirido, ou não. E esse capital se apresenta como marcado por características simbólicas expressas pelo reconhecimento como “bom professor” ou “bem sucedido”.

Por fim, foram utilizados para a análise dos aspectos didáticos dos professores pesquisados, os estudos sobre Didática divulgados por Marin (2011) quando descreve, de modo compreensivo, aspectos dessa área de estudo. Marin (2005a) desenvolve estudos na área da Didática referente aos temas pertencentes à Didática, portanto os que compõem o núcleo do trabalho docente. Ao apresentar proposta analítica sobre o trabalho do professor expõe, em um diagrama, o conjunto dos temas que compõem essa área, representativa das realidades escolares, a serem estudadas de forma relacional: procedimentos didáticos, unidades didáticas, livro didático, ciclo docente, recursos didáticos, a aula, a classe,

como essenciais elementos ao desempenho da atividade. Fica então explicitado operacionalmente o conceito veiculado anteriormente, em outro texto (MARIN, 2005b): a Didática como sub-área do campo pedagógico voltada ao conjunto de ações no ensino, parte fundamental do processo educativo.

A PESQUISA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica, que foi realizada com dois professores iniciantes e dois professores experientes, mas que no início da carreira passaram por dificuldades. A priori, a intenção seria pesquisar somente os professores iniciantes, mas diante das dificuldades em obter sujeitos para a pesquisa, decidiu-se pela adesão de professores já experientes que, também, enfrentaram dificuldades no início da carreira; são professores atuantes na rede estadual e municipal, da cidade de São Paulo. Já os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: identificar as esferas dessas dificuldades, verificar as reações dos professores, verificar relações dessas reações com outras esferas de conduta na vida social, identificar disposições dos professores diante dessas dificuldades.

As hipóteses levantadas consistiram nas seguintes afirmações: há inúmeros aspectos didáticos reiterativos desde décadas anteriores que permanecem; há disposições no *habitus* dos professores que revelam percurso anterior da vida social, mas que marcam a função docente enquanto outros não são mobilizados para a vida escolar.

Para alcançar a resposta a presente questão foram utilizados quatro instrumentos para a coleta de dados. Sendo eles: a entrevista, observação em sala de aula, questionário *online* e questionário com escala. Os dados coletados foram analisados a partir dos conceitos apontados.

Para a realização das análises foram desenvolvidas quatro categorias, sendo elas: o desconhecimento sobre o trabalho docente, a idealização profissional, a desilusão profissional e a realização profissional. Essas categorias surgiram da leitura das teses e dissertações no levantamento bibliográfico sobre a temática “professores iniciantes” e do referencial teórico utilizado.

Ao ler e reler os trabalhos sobre o tema foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes se configuram pelo fato de que o trabalho docente é algo desconhecido pelos professores no início de carreira. O fator do desconhecimento sobre o trabalho docente ficou evidente, nas análises dos dados desta pesquisa. O ambiente escolar é um “mundo desconhecido” para os professores iniciantes e por isso o início da carreira é um momento de “desbravar esse mundo”. No entanto, esse ambiente do trabalho do professor pode, ou não, corresponder às expectativas previamente estabelecidas.

O momento que antecede o início na profissão é, em muitos casos, idealizado pelos futuros professores. A idealização do trabalho docente pode obter dois resultados; pode ocorrer um resultado positivo, portanto um resultado que corresponde a realização das idealizações, ou seja, as expectativas foram correspondidas; por outro lado, pode ocorrer um resultado negativo, ou seja, pode acontecer uma desilusão ou frustração pelo fato de que a realidade não correspondeu às expectativas esperadas, como aponta Huberman (1992).

A desilusão profissional na docência pode levar um professor a desistir da profissão. Essa desistência pode ser literal ou parcial, ou seja, a desilusão profissão pode levar a desistência da profissão, ou, o professor pode continuar na função docente, porém sem a mesma convicção do início. Há casos de professores que adoecem ao se decepcionarem com a profissão e com as condições de trabalho.

Já a realização profissional não acontece somente no final da carreira, o sentimento de realização pode acontecer quando uma atividade culminou em resultados positivos, quando um aluno que tem dificuldade de aprendizagem evolui, e em situações similares.

RESULTADOS: UMA PROFESSORA INICIANTE E SUAS DIFICULDADES NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE

A parte que trouxe maior contribuição para a pesquisa foram os dados coletados pela observação em sala de aula. Portanto, serão explanadas algumas informações com base nos dados obtidos por meio do instrumento de registro de observação. A professora pesquisada recebeu o nome fictício de Andressa. Andressa era professora iniciante, atuante na rede estadual na cidade de São Paulo. Formada em Pedagogia em uma instituição particular de ensino superior também era especialista em Alfabetização e letramento.

A história desta professora retrata a realidade de diversos estudantes que tiveram a oportunidade de adentrar a universidade que antes lhes seria tão distante, no sentido de que seria uma realização difícil de ser alcançada. Andressa enfrentou, em sua trajetória escolar, diferentes dificuldades para terminar seus estudos no ensino básico. Parou de estudar ao terminar a segunda etapa do ensino fundamental e retornou anos mais tarde para concluir o colegial (hoje chamado ensino médio) em um curso supletivo. A universidade naquele período de sua vida seria um local distante e difícil de ser alcançado. Entretanto, quando obteve a oportunidade de adentrar o ambiente universitário foi um momento de realização, de um sonho se realizando. Muito maior foi seu sentimento de realização quando terminou o curso e iniciou uma especialização. Outra realização foi o início na profissão docente, como se pode perceber no relato abaixo.

Ah! Eu fiquei muito feliz! Realizada de estar ali dentro da sala de aula. Na minha sala! De você olhar para trás e ver toda dificuldade e você esta se realizando ali. Fiquei muito feliz, muito orgulhosa. E emocionada eu fiquei. (Professora Andressa)

Tais relatos da professora indicam o que Huberman (1992) denomina como a fase da descoberta no início de carreira. Seria, portanto, esse sentimento de pertença a um grupo profissional, de ter sua sala, de ter sua turma, sua responsabilidade, seria ainda, uma questão de um estado entusiasta onde finalmente se encontrava em uma situação de responsabilidade e fazendo parte de um grupo profissional.

Ao terminar a graduação e o curso de especialização a professora Andressa idealizava a profissão acreditando estar totalmente preparada para iniciar um trabalho com as crianças do 1º ano do ensino fundamental. No entanto, a realidade não correspondeu às suas expectativas; ela detecta que a causa de seu despreparo se deve à formação:

Não. Não é o que eu esperava, por conta das dificuldades. Porque lá na graduação foi uma coisa e dentro da sala de aula é outra. [...] O que vinha na minha cabeça é que eu conseguiria dar conta, de poder ensinar tudo o que eu queria, aquilo que eu planejei para aquela aula, para aquele bimestre, para aquele semestre. E aí você sente uma insegurança, fica um pouco frustrada mesmo. Puxa vida eu queria ter feito isto, desta forma, e não deu certo. (Professora Andressa)

A professora conseguia perceber a existência de aspectos de seu trabalho que não estavam alcançando resultados positivos, mas o grande empecilho para que ela tivesse a possibilidade de desenvolver estratégias de superação seria o fato de conseguir identificar objetivamente quais eram os erros cometidos em sala de aula, outro aspecto não aprendido durante sua formação. Faltava a ela a condição de refletir sobre o seu desempenho, as situações vividas, fazendo um diálogo consigo mesma e com os alunos para boa evolução das ações (MARIN, 2012).

A análise dos dados indicaram que a professora desconhecia o núcleo central do trabalho como professora: o como manejar a sala; o nível de aprendizagem de seus alunos; a Didática, sobretudo na organização dos conteúdos nas aulas; o como fazer o planejamento de tempo de aula; como realizar o planejamento das ações durante as aulas; o como utilizar a autonomia; o como trabalhar com os métodos propostos pelas escolas; as noções de psicologia infantil. Tais aspectos foram possíveis, ao pesquisador, detectar somente por meio da observação, pois nos relatos da entrevista e da escala os professores nem sempre demonstram perceber os desconhecimentos que têm sobre o trabalho realizado na sala de aula. A análise pode permitir demonstrar quais aspectos nucleares do trabalho didático estavam ausentes na formação da professora, revelando ausência de disposições que deveriam ter sido instaladas ao longo de sua formação, quer como aluna, quer como professora em formação, como nos ajuda Bourdieu (1983) com o conceito de *habitus*.

Contraopondo os dados da observação com os dados do questionário com escala ficou perceptível que a Professora Andressa não percebia as fragilidades de suas ações. Isso pode ser compreendido na análise da cena abaixo, um exemplo da inadequação de suas atitudes:

“Gente hoje eu não vou fazer a leitura tá.” (Professora Andressa)

As crianças perguntaram o porquê não haverá leitura e a professora explica que está com a voz debilitada e não está aguentando falar muito alto e por muito tempo.

A professora começa a escrever a rotina na lousa, com letra bastão.

“Professora, eu não consigo fazer.” (Aluno)

“Consegue sim. Ontem você conseguiu, fez várias letrinhas. Se você se esforçar você consegue.” (Professora Andressa)

A análise da atitude da professora demonstra uma falta de conhecimento sobre características infantis, pois o aluno se aproxima da professora e afirma em voz baixa que não consegue fazer a atividade; mas ao responder em voz alta a professora provoca uma reação em que a criança se sente exposta e constrangida. No entanto, ao responder o questionário com escala a professora afirma que avalia sua prática pedagógica como: suficiente, boa e a deixa segura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Andressa não adquiriu algumas disposições fundamentais específicas para a docência. Uma dessas disposições, por exemplo, é a de ser capaz de perceber as contradições em seus depoimentos e outra é a de saber como se dirigir a outras pessoas de modo que elas compreendam. Ela possui o capital cultural institucionalizado representado pelos dois diplomas, porém não atua em acordo com o mesmo, não demonstra possuir o capital cultural incorporado que estaria representado pelos diplomas, ou seja, não demonstrou condutas compatíveis com o esperado.

Cada vez mais é comum perceber na formação em cursos universitários um almejar pelo diploma; mas o conhecimento não está no diploma e, sim, no indivíduo que o porta. A educação nem sempre foi disponibilizada para todos. Sempre houve exclusão do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à escola. Mas, atualmente o discurso que se tenta disseminar é de que a democratização do ensino é real e todos têm direito e acesso a educação; entretanto, a garantia de acesso escolar não garante o acesso ao conhecimento. Muitos dos nossos alunos passam pela escola e somente passam. Há, portanto, uma exclusão por dentro dos muros da escola. Esse movimento está se repetindo agora nas

salas de aulas das Universidades, pois tanto professores quanto profissionais de outras áreas estão passando pelas universidades e não estão, de fato, sendo formados. Isso pode acarretar um “círculo vicioso” a partir do qual a formação fragilizada de um professor acarretará formação fragilizada de muitos alunos. ●

REFERÊNCIAS

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

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

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. **Caderno de Formação**: formação de professores – Didática Geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 16-32.

_____. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, A. J. (Coord). Didática e trabalho docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a, p. 30-56.

_____. Os estudos didáticos no Brasil. In: MARIN, A. J. (Coord). Didática e trabalho docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005b, p. 16-29.

_____. A Didática, as Práticas de Ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: TOMASIELLO, M. G. et al . Didática e Prática de Ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. [Livro eletrônico]. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 67-84.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

- **Alda Junqueira Marin** é pedagoga, doutora em Ciências/Educação, livre docente em Didática, docente aposentada como adjunto da UNESP. Atua como professora e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação atuando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP. Participa de grupos de pesquisa e associações científicas. Atualmente é professora colaboradora, bolsista da UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA (UNIARA). Seus estudos e pesquisas são dedicados aos temas da didática, trabalho docente, formação de professores e diversos aspectos relativos ao ensino e à escola.
- **Adriana Patrício Delgado** é Mestre e Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além da experiência como professora e coordenadora de Educação Infantil e professora do Ensino Fundamental I atua, desde o ano de 2000, como docente no curso de Pedagogia e orienta estágios e projetos de Iniciação Científica, com destaque para a formação de professores, avaliação educacional e infância.
- **Amélia Lopes** é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, com agregação em Ciências da Educação em 2007. Tem Doutorado (1999) em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Tem licenciatura em Psicologia também pela Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação, Universidade do Porto, Portugal (1987). Seus interesses de investigação incluem as seguintes temáticas: identidades, construção de identidades, comunicação e conhecimento profissional em educação e saúde; Formação inicial e contínua de professores; Ensino superior e identidades acadêmicas; Comunicação e relação humana.

- **Ana Carolina Colacioppo Rodrigues** é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela PUCSP. Tem experiência na área da Educação, no âmbito docente, na educação básica e no ensino superior; e em pesquisas sobre rendimento escolar de frações de classe média e formação de professores em Didática no ensino superior para o trabalho com os anos iniciais da escolarização. É integrante do grupo de pesquisa intitulado Docência em suas múltiplas dimensões, da PUC-SP.
- **Eládio Sebastián-Heredero** é Professor Doutor da “Universidad de Alcalá” (Alcalá de Henares-Espanha), Professor colaborador da UNESP (São Paulo-Brasil), Professor pesquisador da UNIARA (Araraquara-Brasil) e Assessor do Instituto Ayrton Senna. Participa dos grupos de pesquisa IDE da “Universidad de Alcalá” (Espanha), EDO da “Universidad Autónoma de Barcelona” (Espanha), PGA da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” e OGIE do Centro Universitário de Araraquara (Brasil). Trabalha atualmente como formador e assessor na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Currículo, Escola Inclusiva e estratégias metodológicas.
- **Fernanda Oliveira Costa Gomes** é Mestre e Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente atuante na área educacional desde 2009. Atualmente, é docente na Universidade Camilo Castelo Branco e na Faculdade Sumaré, nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

- **Leanete Thomas Dotta** é doutora em Educação pela PUC/SP (2010), com Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2003) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Paraná (2000). É Pós-doutorada pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal. Tem experiência profissional na docência da Educação Básica e Superior. Participa do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Inovação e Diversidades em Educação e da Comunidade de Prática de Investigação Escola Pública, Saberes, Identidades & Formação. No campo investigativo, seus esforços de estudos se concentram especialmente nos seguintes temas: formação de professores, identidades profissionais docentes, investigação narrativa, estudantes.
- **Luciana Maria Giovanni** é pedagoga pela atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Rio Claro (1972), Mestre em Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutora em Educação – Didática, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1994). É professora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara. Atualmente é docente pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora colaboradora do Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA), investigando principalmente os seguintes temas: formação e identidade profissional de professores, trabalho docente, cotidiano escolar e prática da pesquisa educacional.
- **Luciana Matiz** tem formação básica em Sociologia e é investigadora de Pós-Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal (2013). Participa da Comunidade de Prática de Investigação Escola Pública, Saberes, Identidades & Formação. Os seus interesses de pesquisa incluem principalmente a identidade profissional dos professores dos ensinos básico e secundário e a construção do professor europeu.

- **Luiz Carlos Gesqui** é Mestre e Doutor pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde também fez seu estágio de Pós-Doutorado. É Professor e pesquisador no Mestrado em Educação da Universidade de Araraquara (UNIARA) e desenvolve pesquisas com ênfase nos indicadores das avaliações educacionais em larga escala.
- **Margarida Marta** é professora / educadora de infância, graduada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal (1997), tem Mestrado (2003) e Doutorado (2012) em Ciências da Educação também pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal. Participa do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Inovação e Diversidades em Educação e da Comunidade de Prática de Investigação Escola Pública, Saberes, Identidades & Formação. Os seus interesses de pesquisa incluem principalmente a identidade profissional de professores de educação infantil.
- **Maria das Mercês Ferreira Sampaio** é formada em Pedagogia pela USP, com mestrado e doutorado em Educação pela PUC-SP. É especialista em estudos e pesquisas na área de Currículo, na qual tem publicações diversas. Na Escola Básica atuou como professora, coordenadora pedagógica e diretora, na rede pública estadual e na rede privada de São Paulo. No Ensino superior atuou como docente em cursos de Pedagogia e na

pós-graduação da PUC-SP, no Programa Educação: História, Política, Sociedade. Atuou na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e em assessoria e consultoria pedagógica junto a Secretarias de Educação de diversos estados e municípios. Coordenou para o MEC a Análise de propostas curriculares para Ensino Fundamental e Médio dos estados e de municípios brasileiros, em 2010. Atualmente, suas atividades centrais são: Consultoria e assessoria em currículo e política educacional. Faz parte do Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História (GEPICH)-cadastrado no CNPq.

- **Maria Helena Bertolini Bezerra** é formada em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com especialização em Sociologia, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC/SP e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo. Suas pesquisas estão voltadas para as práticas escolares e currículo. Participou na USP, entre 2012 e 2014, de grupos de pesquisa sobre formação de professores e na PUC-SP, em 2013, e sobre as produções acadêmicas no campo da educação, em 2013. Atualmente é professora no curso de Pedagogia da UNIESP e consultora do MEC/UNESCO.
- **Marise Marçalina de Castro Silva Rosa** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho - UNESP, Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Coordenadora do Programa de Extensão Inovação Pedagógica – PROINOV@, desenvolve pesquisa e extensão na área de Alfabetização, Inovação Pedagógica e Extensão Universitária.
- **Midiã Olinto** é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre e Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e integrante do Grupo de Pesquisa Docência em suas múltiplas dimensões (PUC-SP).

- **Rosemary Ferreira da Silva** é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Coordenadora do Núcleo de Estudos em Currículo, Didática e Processos Formativos, desenvolve pesquisa e extensão na área de Currículo de Formação de Professores, Inovação Pedagógica e Práticas Pedagógicas.
- **Simone Garbi Santana Molinari** é Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Professora do Ensino Superior do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Foi professora alfabetizadora por mais de duas décadas. Realiza pesquisas sobre processos de alfabetização, escolarização de crianças imigrantes, formação docente, práticas pedagógicas e estudos sobre a escola.
- **Tamara Fresia Mantovani de Oliveira** fez Pedagogia na USP, mestrado, doutorado e pós-doutorado no Programa EHPS da PUC/SP; participou de pesquisas na USP e na Fundação Carlos Chagas. Lecionou em cursos de Pedagogia e na formação docente; é autora e coautora de livros e artigos que tematizam questões relacionadas ao ensino escolar. Atualmente, como consultora da UNESCO, desenvolve pesquisa colaborativa com professores alfabetizadores de escolas da Rede de Ensino Municipal de São Paulo sobre as didáticas praticadas na alfabetização escolar. ●

ISBN 978-85-8203-093-6



9 788582 030936



**PUBLICAÇÕES PARA
OS QUE PENSAM E
FAZEM EDUCAÇÃO**



PUC-SP