



SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Alda Junqueira Marin
Aída Maria Monteiro Silva
Maria Inês Marcondes de Souza
organizadoras

2ª EDIÇÃO



SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Alda Junqueira Marin
Aída Maria Monteiro Silva
Maria Inês Marcondes de Souza

o r g a n i z a d o r a s



.....
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

S637

SITUAÇÕES DIDÁTICAS [RECURSO ELETRÔNICO] / ORGANIZAÇÃO ALDA JUNQUEIRA MARIN , AIDA MARIA MONTEIRO SILVA , MARIA INÊS MARCONDES DE SOUZA. - [2. ED.]. - ARARAQUARA [SP] : JUNQUEIRA&MARIN, 2017.
RECURSO DIGITAL

FORMATO: EBOOK

REQUISITOS DO SISTEMA:

MODO DE ACESSO: WORLD WIDE WEB

INCLUI BIBLIOGRAFIA

ISBN 978-85-8203-097-4 (RECURSO ELETRÔNICO)

1. EDUCAÇÃO. 2. DIDÁTICA. 3. PRÁTICAS DE ENSINO. 4. LIVROS ELETRÔNICOS. I. MARIN, ALDA JUNQUEIRA. II. SILVA, AIDA MARIA MONTEIRO. III. SOUZA, MARIA INÊS MARCONDES DE.

17-44657

CDD: 370.71

CDU: 37.02

11/09/2017

14/09/2017

.....
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

.....
1ª Edição - 2003

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

16 DIDÁTICA, O PROFESSOR E O COTIDIANO ESCOLAR

17 DIDÁTICA E PÓS-GRADUAÇÃO: aproximações a um tema de estudo
Alda Junqueira Marin

52 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR
Maria Isabel da Cunha

79 O SENSO PRÁTICO DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO: das necessidades da prática
Maria de Fátima B. Abdalla

107 O INÍCIO NA CARREIRA DOCENTE: pistas para o estudo do trabalho do professor
Maria Regina Guarnieri

127 PROJETO PEDAGÓGICO E ESCOLA DE PERIFERIA: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo
Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva

152 A AVALIAÇÃO: NOVOS ENFOQUES

153 AVALIAÇÃO ESCOLAR: um processo que se constrói na relação pedagógica do professor com a sua prática
Ângela I. L. F. Dalben

172 FRACASSO ESCOLAR: a constituição sociológica de um discurso
Elianda F. A. Tiballi

190 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURA
Neusi A. N. Berbel

211 (RE)CONHECENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Miguel André Berger

234 EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

235 CONFLITO CONTEÚDO/FORMA EM
PEDAGOGIAS INOVADORAS: a pedagogia
na implantação da Escola Plural
Ana Lúcia Amaral

250 A CIÊNCIA, O BRINCAR E OS ESPAÇOS
NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO
Martha Marandino
Guaracira Gouvêa de Souza e
Daniella P. do Amaral

270 EDUCAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO
À DISTÂNCIA: anomalias no contexto do
paradigma tradicional de ensino
Lucia Regina G. Vilarinho

292 SOBRE AS ORGANIZADORAS /
AS AUTORAS /
O AUTOR

APRESENTAÇÃO

O livro reúne alguns trabalhos apresentados nas Reuniões do Grupo de Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) de 1997 a 2002. As reuniões do Grupo de Trabalho de Didática têm se apresentado como espaço de reflexão, discussão e socialização de pesquisas e experiências analisadas de professores que têm pautado o aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico visando uma didática crítica e contextualizada. Todos os autores apresentaram seus estudos no Grupo de Trabalho e sua publicação é mais uma forma do GT socializar sua produção.

Os artigos tratam de novos e antigos temas, mas sua inclusão nesta coletânea justifica-se pela sua originalidade seja na abordagem metodológica, na importância de seus achados ou no oferecimento de pistas para outros pesquisadores. A construção de uma didática mais crítica e atual não é tarefa de um único pesquisador, mas de um esforço conjunto. Este livro trará certamente a sua contribuição, contudo acreditando que ainda há muito a ser feito na área. Julgamos que a sua leitura trará novas indagações para outras pesquisas e experiências.

O livro é composto de doze trabalhos agrupados em três temáticas mais gerais: **Didática, o Professor e o Cotidiano Escolar, Avaliação: novos enfoques e experiências inovadoras**. Nesta apresentação faremos breves comentários sobre cada texto baseados nos resumos apresentados pelos próprios autores por ocasião de sua apresentação nas reuniões anuais da ANPEd.

A temática **Didática, O Professor e o Cotidiano Escolar** é composta por cinco textos.

O artigo de Alda Marin intitula-se **“Didática e Pós-Graduação: aproximações a um tema de estudo”** e foi apresentado em 2002. De acordo com a própria autora, o tema é abordado aproximativamente por meio de três sub-temas. No primeiro há abordagem da perspectiva de documentação, sobretudo legislação sobre pós-graduação *stricto e lato sensu*. No segundo sub-tema foi rastreado o CD ROM da ANPEd (1980-1998) buscando verificar a produção de dissertações e teses, alguns artigos para identificar algum mapeamento. No último sub-tema foram abordados dados de natureza empírica a partir da perspectiva experiencial de alunos e ex-alunos de pós-graduação em diversas áreas. Os dados analisados neste terceiro sub-tema por meio de quatro chaves de análise – procedimentos vivenciados, relações vivenciadas, avaliando o vivenciado e o início da carreira – permitiram identificar significados atribuídos pelos sujeitos a sua vivência no interior de tais cursos e as relações com a docência. As análises permitiram, ainda, identificar flutuações e inconsistências na legislação e baixa incidência de estudos nessa esfera de atuação didática e formação de professores, abrindo, portanto, um campo novo de investigação.

O artigo de Maria Isabel da Cunha intitula-se **“A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior”**, foi apresentado em 1997. A autora focaliza sua atenção no professor do ensino superior que, em suas palavras, “está fazendo alguma ruptura paradigmática com a proposta tradicional de ensino e se encaminhando para a perspectiva da produção do conhecimento”. A partir do referencial teórico aponta a relação entre o conhecimento acadêmico e as estruturas de poder presentes na sociedade. A prática pedagógica do professor do ensino superior é uma área importante a ser explorada e Maria Isabel Cunha tem se dedicado a ela com dedicação e cuidado.

O artigo de Maria de Fátima Barbosa Abdalla intitula-se **“O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades**

da prática". Foi apresentado em 1999. De acordo com a autora, na perspectiva de escrever sobre o desenvolvimento profissional a partir de análise sobre as representações e práticas dos professores, põe em discussão dois aspectos enfatizados por eles sobre a constituição de suas identidades: as necessidades e perspectivas que assumem em relação à formação e ao desenvolvimento profissional, e a importância que colocam na escola enquanto contexto de produção de sua profissionalização docente. A proposta básica é a de desenvolver o conceito de necessidade com mudança ou direção desejada, para fundamentar a tese de que se novos saberes foram incorporados ao *habitus* dos professores, ampliando suas necessidades e perspectivas de trabalho, novos espaços de transformação serão criados no contexto da escola e da sala de aula – revelando uma maneira de *ser* e *estar* na profissão.

O artigo de Maria Regina Guarnieri intitulado **"O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor"**, foi apresentado em 1997. A pesquisa teve como objeto de estudo "como o professor iniciante aprende a ensinar ao exercer a profissão". A autora parte de um estudo exploratório, do qual participaram 7 professores iniciantes procurando identificar o que pensavam esses professores sobre sua formação e sobre a própria profissão que começavam a exercer. Em um segundo momento, a pesquisadora realiza um estudo de caso com uma professora iniciante. Os resultados do trabalho, de acordo com a própria autora, "trouxeram pistas acerca de como as iniciantes articulavam os conhecimentos oriundos da formação, da cultura escolar e da prática, para tornarem-se professoras".

O período inicial da carreira do professor tem sido objeto de pesquisas não só no Brasil como no exterior, portanto o artigo de Guarnieri trata-se de leitura indispensável principalmente para aqueles que trabalham na formação de professores.

O artigo de Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva apresentado em 2001 intitula-se **Projeto Pedagógico e Escola de**

Periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo?

pretende problematizar alguns impasses para o repensar a escola pública e dá destaque à construção de seu projeto político-pedagógico, procurando re-significar a apregoada resistência à mudança dos professores na implantação de recentes políticas educacionais. A investigação é fruto de pesquisa colaborativa, ao longo de três anos, que envolveu pesquisadores da Universidade e corpo docente de uma escola pública do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) num bairro de periferia do interior paulista (SP/Brasil). O *corpus* de análise é variado sendo que os resultados permitem analisar algumas diretrizes educacionais numa perspectiva interna à escola, alvo e sede de implantação do projeto pedagógico, procurando oferecer uma interpretação a partir dos saberes dos professores e das condições de trabalho a que estão sendo submetidos. Nesse contexto são destacados: a instabilidade do corpo de educadores (altos índices de rotatividade e itinerância, também relacionados aos baixos salários), fragilidade dos conteúdos escolares (empobrecimento curricular oriundo de desencontros entre a valorização dos saberes cotidianos dos alunos e o afrouxamento das exigências acadêmicas) e uma “cultura do negativismo” (descrédito nas possibilidades de experimentação aliado à imposição de diretrizes e regras autoritariamente instituídas). A convivência com os professores, seus dilemas e frustrações profissionais, possibilitaram re-significar sua apregoada resistência à mudança ou incapacidade em implantar reformas ou elaborar projetos. Comparando a escola de periferia a um menor abandonado, a pesquisa sugere o risco da autonomia ser configurada, na prática, como abandono.

A temática **A Avaliação: novos enfoques** tem quatro artigos.

O artigo de Angela I. L. Dalben intitula-se **“Avaliação Escolar: um processo que se constrói na relação pedagógica**

do professor com a sua prática” foi apresentado na Reunião do GT em 1999. De acordo com a autora, o trabalho discute os processos de avaliação escolar concebidos e implementados pelo professor em sua prática pedagógica. Ao considerar que o ato de avaliar envolve o processo de reflexão dos educadores sobre a sua ação prática, a pesquisa procurou explicitar as concepções predominantes de avaliação em seu processo de construção e desvelar significados. A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no momento de implementação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. As relações pedagógicas de heteroestruturação e de interestruturação de conhecimento como posturas epistemológicas centrais na construção desses significados foram identificadas no estudo. Os dados permitem discutir as possibilidades de construção de uma nova concepção de avaliação no confronto entre as concepções de avaliação já estabelecidas e os desejos de mudança.

O artigo traz um antigo tema da didática revisitado em uma nova e instigante proposta curricular. Sua leitura é indispensável.

O artigo de Elianda F. A. Tiballi intitula-se **“Fracasso escolar: a construção sociológica de um discurso”** tendo sido apresentado, também, na Reunião do GT de 1999. A partir do balanço das pesquisas sobre o fracasso escolar a autora evidencia duas explicações de diferente natureza: uma delas que investiga o fracasso *na* escola, e outra, o fracasso *da* escola. O trabalho se propôs a analisar o contexto da formulação do discurso sobre o fracasso escolar que, ancorado na crítica ao desempenho ineficiente e ao modo seletivo com que a escola pública atende sua clientela, deu origem à explicação ideológica que sustenta a idéia de fracasso da escola pública, presente no discurso pedagógico brasileiro.

O fracasso escolar também é um tema já bem focado mas que, no texto de Tiballi, é abordado por uma perspectiva crítica e instigante.

A pesquisa de Neusi A. Berbel intitula-se **“A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura”**. Foi apresentada em 2001. O trabalho sintetiza, nas palavras da própria autora, informações de pesquisa realizada sobre as práticas avaliativas em cursos de licenciatura em uma universidade pública. Trata da dimensão pedagógica, que foi investigada paralelamente às dimensões instrumental, emocional, ritual-corporal e ética da avaliação da aprendizagem. Foram focalizados os aspectos positivos e negativos das vivências relatadas pelos alunos (em número de 428), destacando-se, de suas contribuições, os significados e as consequências dessas experiências para a sua vida acadêmica. O conjunto de situações descritas e analisadas na dimensão pedagógica permitem delinear um extenso programa de conteúdos didático-pedagógicos a ser utilizada num processo contínuo de reflexão-ação por professores das Licenciaturas, por aqueles que estão em formação, e por aqueles que estão em formação, e por todos os docentes do Ensino Superior.

Em época que as licenciaturas têm sido amplamente discutidas e reformuladas, o artigo de Berbel torna-se obrigatório, oferecendo críticas construtivas e alternativas de trabalho.

Outro trabalho que estuda a temática da avaliação é o de Miguel André Berger intitulado **“(Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores”**, também apresentado no ano de 2000. O autor parte da idéia de que a avaliação da aprendizagem é tratada, na literatura educacional, como um dos fatores que contribui para o sucesso ou fracasso do aluno, concorrendo para o caráter seletivo do sistema educacional. A forma como o professor a concebe e a pratica reflete sua formação acadêmica e as representações construídas em sua trajetória profissional. O estudo de Berger analisa o discurso acadêmico contemplado na disciplina Didática e de parte profissionalizante, as

representações sobre avaliação e a prática avaliativa e sua concretização no cotidiano de dois cursos que se diferenciavam quanto ao currículo oferecido, às condições de trabalho disponíveis e às políticas de capacitação proporcionadas aos profissionais de educação.

A temática da avaliação é novamente revisitada, no texto de Berger, no próprio espaço de formação de professores. Sua leitura é indispensável para o aperfeiçoamento desses cursos.

A temática **Experiências Inovadoras** inclui os três últimos trabalhos.

O artigo de Ana Lucia Amaral intitula-se **“Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural”**, apresentado na Reunião de 2000. O trabalho discute a dificuldade encontrada por professores que participam da implantação de propostas inovadoras no que tange ao que a autora chama de concepção de dicotomia entre conteúdo e forma. De acordo com a pesquisadora esses professores têm encontrado dificuldades em conciliar metodologias mais ativas e globalizantes do tipo “pedagogia de projetos” à complementação de séries e ciclos. Utiliza resultados de pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG (GAME) em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, durante o ano de 1999, que objetivou captar o que na “escola plural” se tornou possível após cinco anos de implantação. São analisados dados à luz de alguns subsídios teóricos.

Este artigo, portanto, analisa a implantação de uma pedagogia inovadora à luz de uma nova proposta curricular. Traz contribuições que podem levar ao aperfeiçoamento da proposta.

O artigo das autoras Martha Marandino, Guaracira Gouvêa de Souza e Daniella P. do Amaral aborda a temática **“A ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação”**, tendo sido apresentado em 1998. Trata-se de pesquisa realizada pelo

Departamento de Educação do MAST-CNPq, sobre o estudo de padrões de interação de crianças com módulos interativos de uma atividade denominada “Brincando com Ciência” tendo por base teorias do conhecimento e de socialização, procurando perceber aproximações ou distâncias desses padrões entre crianças e módulos nos espaços não-formal e formal de educação. Os resultados obtidos indicam não haver diferenças significativas nos padrões de interação afetivos e cognitivos em ambos os espaços estudados. No entanto, houve alguns indícios de que o ambiente físico influencia neste aspecto. Tais resultados, então, apontam para a necessidade de uma reflexão sobre a relação entre os espaços formais e não-formais de educação científica. Esse texto traz o desafio de ampliar e favorecer distintos *locus*, diferentes espaços de produção do conhecimento onde sujeitos interagem.

O artigo de Lucia Regina Vilarinho intitula-se **“Educação continuada a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino”**, foi também apresentado em 2001. O artigo focaliza temática de especial interesse na atualidade. Enfoca a educação continuada e a educação a distância na perspectiva de *anomalias* que emergem no contexto do paradigma tradicional de ensino, destacando a contribuição que dão à ruptura de princípios desse paradigma. Aborda a trajetória de ambas no cenário educacional brasileiro e discute as novas bases epistemológicas que podem sustentar a construção/produção de conhecimentos nessas modalidades de educação, bases essas que têm se consolidado a partir de novas relações de educação com tecnologias, com especial destaque para a Internet que realiza o ensino-aprendizagem em rede. Explicita a possibilidade de o ensino superior, a partir dos programas de pós-graduação, atender aos princípios destacados, na medida em que já constitui espaço de articulação dos mesmos.

A educação a distância precisa urgentemente passar por um debate mais profundo e consistente dada a avalanche

de projetos que têm sido desenvolvidos pelo Brasil afora. O artigo de Vilarinho inicia essa discussão tão atual e necessária.

O livro traz, sem sombra de dúvida, importante contribuição para o campo da Didática e da Formação de Professores em geral, destinando-se não só aos pesquisadores e professores mas a todos que se preocupam com a melhoria da prática pedagógica.

Desafiamos aos leitores que reflitam conosco sobre a leitura dos textos focalizando diversificadas situações didáticas e venham participar do Grupo de Trabalho de Didática trazendo sua contribuição, pois a construção de uma nova Didática é tarefa de todos nós.

Agradecemos aos colegas que confiaram em nossa proposta e aos editores da obra. ●

**Alda Marin,
Aída Monteiro e
Maria Inês Marcondes de Souza**

julho de 2003

**DIDÁTICA,
O PROFESSOR E O
COTIDIANO
ESCOLAR**

DIDÁTICA E PÓS-GRADUAÇÃO: aproximações a um tema de estudo

Alda Junqueira Marin

Os cursos de de pós-graduação no Brasil, assim como na maioria dos países, constituem o ápice da educação formal após a passagem por escolaridade anterior variando de 15 a 18 anos, conforme o país. Constitui o ápice dos resultados a que a escola chegou ao realizar sua tríplice função, ou seja, a de distribuir o alunado a partir das gradativas seleções, a de educa-lo e a de integrá-lo aos esquemas, normas e padrões sociais valorizados. Se em todos os países isso significa falarmos de uma elite (CUNHA, 1991) na perspectiva da escolaridade e do estudo, nos países de terceiro mundo como o nosso, com tantas desigualdades, essa característica se sobreleva ainda mais.

É para esses cursos, com as exigências que devem ter, que voltamos nosso interesse neste texto. A solicitação para um debate estabelecendo relações entre pós-graduação e Didática originou alguma busca de informação, certamente inicial, dada a exiguidade do prazo. Assim sendo, considero este um texto para um início de abordagem do tema a ser ampliado e aprofundado com o debate e a contribuição dos interessados.

Após uma parada para pensar sobre o pedido e alguns tateios quanto ao rumo a tomar, tive claras duas idéias. Uma delas foi a de que trabalharia no quadro de referência do campo da formação docente considerando a clássica direção da Didática, ou seja, uma área acadêmica especificamente

voltada ao ensino, e para mim, com relevo a figura do professor e sua atividade docente. A segunda idéia foi a de palmilhar algum caminho diferente dos já então trilhados considerando o contexto do GT, no interior das reuniões da ANPED, em que se tem tentado buscar acréscimos ao conhecimento ou seu questionamento na área e vislumbres relativos à pesquisa. A partir dessas bases, comecei a coleta do material.

Para a apresentação do material obtido, dividi o texto em três sub-temas. No primeiro abordo o tema geral do ponto de vista documental. Procurei informações na legislação e em alguns documentos que divulgam análises sobre a pós-graduação. No segundo sub-tema abordo o tema geral na perspectiva de bibliografia já produzida, selecionando articuladamente dois eixos, quais sejam, pós-graduação e prática pedagógica ou Didática, tentando mapear um pouco a área em foco. Por fim, trago alguns dados de natureza empírica a partir da perspectiva experiencial de alunos e ex-alunos de pós-graduação em diversificadas áreas do conhecimento compondo um pequeno estudo aproximativo. Nos três sub-temas procuro estabelecer relações com a docência na pós-graduação e em instituições de ensino superior, destino profissional possível e provável da maioria que a vem cursando.

1.1 A VISÃO OFICIAL, A LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS¹

A verificação de abrangência nacional sobre o tema pode ser feita mediante a análise da visão oficial, sobretudo por meio da

1 Neste item quero agradecer a colaboração da mestranda Isabel Melero Bello, da PUC/SP, que me auxiliou com a coleta da legislação aqui utilizada.

legislação e de textos voltados a políticas para a área em questão. Penso que uma das relevâncias da retomada desse sub-tema, no conjunto, é o de termos uma perspectiva abrangente do contexto de proposta e debate que forma este campo de forças que é o da formação profissional para atuar no ensino superior. A outra consideração relevante é a de que somos pertencentes a um país que a legislação é “a regra”, ou seja, só se segue o que a lei expressa. Minha perspectiva é a de que, para além desse ordenamento jurídico, há que se destacar a documentação como expressão de práticas sociais, aqui focalizando o campo da formação do professor do ensino superior.

A preocupação com a formação desse profissional vem ocorrendo há algumas décadas. Ao recuperar e sintetizar essa preocupação, Silveira (2001) aponta a existência inicial da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – como campanha para capacitação de docentes do ensino superior em 1951 e posterior mudança estrutural como órgão, em 1961. Com a criação do CNPq instala-se uma política voltada ao campo científico e formação de recursos humanos para fazer face à situação vivida e vislumbrada no contexto nacional e internacional.

A referência regulamentadora de parte dessa perspectiva política vem com a proposta da pós-graduação para ser cursada após a passagem pelos estudos superiores em âmbito nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961 sob o nº 4024. Em seu título IX, que trata do ensino superior, encontra-se o art. 69, alínea b), facultando aos estabelecimentos de ensino superior ministrar “cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de alunos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (Brasil, 1962, p. 28). É o mesmo artigo, em sua alínea c), que abre a possibilidade dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, porém sem as exigências de diplomação, deixando a cargo das instituições a definição de preparo e requisitos a serem solicitados.

O projeto dessa lei previa, em seu art. 74, § 2º, certa regulamentação relativa aos professores atuantes nos cursos de pós-graduação e disciplinas facultativas de currículos. Dizia ele:

O ensino das disciplinas facultativas e das que se ministrem nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, ficará sempre a cargo de professores contratados por tempo limitado. Excetua-se desta nossa norma os cargos de pós-graduação que sejam ministrados em estabelecimento de ensino superior especial e que expeçam diplomas sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1962, p. 30).

Tal artigo, entretanto, foi vetado integralmente. A justificativa apresentada no documento consultado se pauta por argumento duplo. De um lado aponta a inadequação de legislar sobre aspectos da carreira do magistério superior, naquele momento em estudos para definição por meio de legislação federal e estaduais específicas. De outro lado reporta-se, ainda, especificamente ao § 2º descrito, por considerar inoportuna a não utilização do tempo disponível dos professores para essa finalidade onerando as instituições quanto ao custo devido à contratação de professores especiais.

Vale ressaltar o debate daquele momento em que já se previa a rápida expansão dessa modalidade de atividade educativa face às condições sociais e científicas atendendo à demanda decorrente de motivações variadas (CURY, 1989).

Em 1968, a Lei 5.540, que reformulou o ensino superior, estipulou responsabilidades a essa faixa de escolaridade apresentando, de modo claro, a pós-graduação como fase de formação em que se atendesse ao desenvolvimento do pesquisador e capacitação docente para o ensino superior. Nessa legislação, implantada a partir de 1969, os objetivos para as instituições do ensino superior estariam condensados no trinômio ensino-pesquisa-serviços (RUAS, 1976).

Essa regulamentação, mais definida nacionalmente sobre as funções das instituições de ensino superior, já espelhou os estudos que haviam sido realizados no âmbito do Conselho Federal de Educação. A Câmara de Ensino Superior debateu e aprovou o Parecer 977/65, o qual ficou conhecido como Parecer “Sucupira” devido ao seu autor, o prof. Newton Sucupira, exatamente com a finalidade de regulamentar a alínea b) do art. 69 da Lei 4.024/61.

Ao recuperar antecedentes de cursos de pós-graduação a serem realizados após estudos superiores, o conselheiro se reportou a cursos criados nos Estados Unidos apontando que as universidades a se dedicarem a tais estudos seriam o “lugar por excelência, onde se faz pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o ‘scholar’, se treinam os docentes dos cursos universitários” (Brasil, 1999a, p. 39). Corriam lá, então, as últimas décadas do século XIX.

No item seguinte do parecer, o conselheiro se dedicou à exposição de motivos que justificam a urgência científica, econômica e social da regulamentação, apontando, entre outras razões, o imperativo da formação do professor universitário, dizendo que “uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados” (BRASIL, 1999a, p. 39 – 41), sobretudo face ao aumento das matrículas no ensino superior ministrado por professores improvisados. Aliás, esse ponto constituiu o primeiro motivo do Aviso Ministerial ao encaminhar o pedido de estudos ao Conselho Federal de Educação para a instauração de sistema de cursos de pós-graduação: “formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade” (BRASIL, 1999a, p. 41).

Na seqüência do texto, porém, muitas questões relativas a essa formação ficam bem obscurecidas. Ao conceituar

a pós-graduação, o conselheiro estabeleceu distinções entre cursos lato sensu e stricto sensu. Os últimos foram conceituados como eminentemente acadêmicos e de pesquisa, enquanto os primeiros têm sentido predominantemente prático-profissional.

Criou-se desde esse momento, a meu ver, uma cisão, na origem conceitual, decorrente da distinção acadêmica dada a um e não a outro, separando a caracterização prático-profissional da acadêmica e vice-versa. Além disso, deixa entrever a faceta acadêmica do stricto sensu e a prático-profissional não faz referência aos aspectos específicos da atividade docente. Desde a sua origem os cursos de pós-graduação vivem uma dualidade dentro dessa fase da escolaridade, uma característica que sempre marcou o sistema educacional brasileiro nas suas etapas anteriores, ou seja, o ensino médio até a Lei 4.024/61, situação alterada com a Lei 5692/71 para o 1º e 2º graus mas não para o restante, incluindo a pós-graduação. Embora tenha havido tentativas, avanços e recuos na direção de articulações entre lato e stricto sensu ao longo das décadas quer na legislação, quer nas propostas de algumas instituições, a realidade que se nos apresenta, ainda hoje, é a da manutenção dessa dualidade, que agora se transforma em tripartida face aos mestrados profissionalizantes.

As conclusões apresentadas ao final do parecer fazem referências que tocam ao campo didático. São elas:

- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

...

- 14) Conforme o caso, aos candidatos a doutorados serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa (BRASIL, 1999a, p. 51).

Mediante tais concepções ou ausência delas e mediante regulamentações, o sistema de pós-graduação se implantou no Brasil e se expandiu rapidamente, mesmo enfrentando problemas, conforme se pode verificar em levantamentos e análises já divulgados (FISCHER, 1991; WARDE, 1993; VELLOSO, 2002). Segundo dados gerais colhidos por Silveira (2001):

(...) ao encerrar a década de 60, a pós-graduação contava cerca de cem cursos e dois mil alunos. O processo de desenvolvimento da pós-graduação evidenciou-se de 1987-97. Em 1987, eram: mestrado (861) e doutorado (385). A pós-graduação se desdobra hoje em 2014 cursos, cobrindo todas as áreas do conhecimento: 1285 de mestrado e 729 de doutorado (p. 67).

A Lei 9.394/96, considerada a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pouco altera a regulamentação geral sobre os cursos de pós-graduação.

Como se pode depreender do que até aqui foi apontado, os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e, conseqüentemente, menor ainda no que se refere à faceta pedagógica da formação para a docência. Esse cuidado veio por outras formas regulamentares menos abrangentes.

A Resolução nº 14 de 23 novembro de 1977 foi a medida oficial, no âmbito do país, a iniciar a regulamentação da formação didático-pedagógica dos professores do magistério superior. Em seu art. 4º, § 1º, estipula que:

(...) pelo menos 4/5 da carga horária mínima, deverão ser dedicados ao conteúdo específico dos cursos, podendo o restante

ser ocupado com matérias complementares e formação didático-pedagógica (BRASIL, 1977).

Essa possibilidade evoluiu na direção da obrigatoriedade para os cursos destinados à especialização e aperfeiçoamento dos docentes do sistema federal de ensino. O art. 4º, § 1º da Resolução nº 12/83 de 06/10/83 diz claramente, ainda, da necessidade de iniciação à pesquisa:

(...) pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa (BRASIL, 1983).

E assim vigorou por mais de uma década. A Resolução CNE/CES 03/99, em seu art. 5º, § 1º, quinze anos mais tarde, estabelecia princípio similar embora com outra nomenclatura:

Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal do Ensino deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico (BRASIL, 1999b).

Essa continuidade da regulamentação da formação didático-pedagógica de tais professores, porém, foi interrompida com a Resolução CNE/CES de abril de 2001, pois em seus artigos já não se referiu explicitamente sobre tal formação. A resolução, ainda vigente, deixa a elaboração da proposta curricular a cargo da instituição mantendo, se o desejar, enfoque pedagógico na carga horária. Polêmicas instauradas, consultas realizadas e respondidas, a medida se mantém (Parecer 187, BRASIL, 2002).

A regulamentação a que vimos nos referindo tem âmbito nacional e abrange especificamente o preparo dos

profissionais submetidos ao sistema federal de ensino, ou seja, as universidades federais e instituições isoladas de ensino superior, em geral de caráter privado. Tal regulamentação, entretanto, acabou se transferindo aos estados. No estado de São Paulo, desde 1993, o Conselho Estadual de Educação, por exemplo, aprovou a Deliberação CEE nº 02/93 que dispõe sobre o oferecimento, aprovação e validade dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão universitária no que se refere a escolas a ele jurisdicionadas. Essa medida, posteriormente, foi homologada pela Secretaria da Educação em 16/04/93. No art. 5º, § 1º está prevista a carga horária de 60 horas para disciplinas de conteúdo didático-pedagógico, quando os cursos (com 360 horas) se destinarem à qualificação para o magistério superior. Os cursos e regulamentações aqui referidos são os de especialização e aperfeiçoamento classificados como *lato sensu* no nosso sistema.

A partir dos dados até aqui expostos, penso que cabem algumas considerações.

Percebe-se com clareza, nos últimos anos, a face neoliberal vigente, relativa à abrangência da desregulamentação dos órgãos oficiais em certas áreas da educação chegando gradativamente mais próxima à pós-graduação para submetê-la à propalada “autonomia”. Propalada, porque a sua existência, de fato, é relativa, por alguns mecanismos de controle vigentes gradativamente crescentes na área (RIBEIRO, 2001) ao longo dessas décadas, seja pelas medidas de autorização, credenciamento e avaliação, seja pelos avanços e recuos nas políticas de financiamento para todos os que estão envolvidos nos cursos, seja pela oscilação nas orientações oficiais e também nos conteúdos dos Planos Nacionais de Pós-Graduação que não cabe aqui serem analisados em detalhes. Vejamos os aspectos mais específicos relativos ao nosso tema.

De um lado, sabemos que a experiência social, política e pedagógica de nossas instituições educacionais – todos

já vivenciamos situações similares – é uma experiência problemática quanto às questões de formação para o magistério em todos os âmbitos. O desdém, o desprestígio, a desqualificação da área educacional por parte de “nossos pares” nas instituições educativas é uma realidade em diferentes esferas de atuação incluindo a pós-graduação (CUNHA, 1991) embora a prática discursiva, por vezes, mascare tal situação, inclusive no interior da própria área. Não temos nenhum motivo aparente para acreditar que, espontaneamente, essa situação se altere de modo global, ressaltando-se sempre alguns nichos com outras perspectivas demonstrativas de interesse na área. Eis aqui um ponto a dedicar atenção futura, a partir de alguns sinais de investigação recente trazidos por colegas da área (CUNHA, 1997; ANASTASIOU, 2001; FERNANDES, 2001).

Por outro lado, temos as situações vividas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, os mestrados e doutorados. Nesse âmbito, na perspectiva legal, a experiência brasileira é mais pobre de informação específica ainda do que no *lato sensu*, pois nunca houve regulamentação de entrada sobre o tema. Em algumas áreas – sobretudo as da saúde – sempre houve recomendações para inclusão de disciplinas pedagógicas, e não por acaso, neste particular, a Didática foi a indicada, seguindo a tradição da inserção das disciplinas nos cursos de graduação e no *lato sensu*.

Penso que é muito apropriada, para nossa análise sobre as alterações, a assertiva de Popkewitz (1995) ao abordar esse tipo de questão em relação às reformas: “os documentos definem quais os dados relevantes para discussão de problemas educativos e qual a estrutura que permite encontrar soluções” (p. 37). Ao que se poderia acrescentar a minha interpretação pela negativa: os documentos também silenciam aspectos relevantes para outra parcela de profissionais envolvidos na problematização ou soluções sobre a realidade.

O problema educativo gerador da criação da pós-graduação, enunciador da ausência de docentes qualificados para o ensino superior era sério – continua sendo, face a todas as informações de que dispomos até aqui – e continha dados relevantes para que se cuidasse, de fato, de encontrar solução. Por um lado, a solução parece ter sido criada com duplicidade de orientação regulamentando, e depois alterando, o lato sensu e deixando “em aberto” o stricto sensu no que tange à formação pedagógica. Por outro lado, parece que, até aqui, também se usa, nesse âmbito de escolaridade oficial e politicamente, a palavra formação mais como um artifício para regulamentar e reivindicar rapidamente o estudo pós-graduado e o atendimento de suas necessidades pelo significado apelativo que vem embutido nos documentos, do que como intenção de vê-la realmente concretizada no que se refere ao aspecto pedagógico, pois até mesmo em proposições da própria área essa é uma questão silenciada (PUCCI, B.; NAGEL, L. e BURHAM, T.F., 1991).

2. UMA VISITA À BIBLIOGRAFIA²

O material que consegui, até o momento, abrange duas esferas de produção. Inicialmente, um levantamento de dissertações, teses e artigos indexados no CD ROM da ANPEd no período de 1981 a 1998, permitiu mapear o interesse de pesquisadores sobre o tema da pós-graduação. Trato, inicialmente, dessa produção para, em seguida, trazer a produção sobre a Didática ou Metodologia do Ensino Superior e as suas relações com a formação docente nesse âmbito de atuação.

2 Quero agradecer, neste item, o auxílio inestimável do colega José Geraldo Silveira Bueno pelo levantamento realizado no CD ROM da ANPEd.

Utilizando o descritor “pós-graduação” foram localizados 33 estudos distribuídos segundo a tabela 1.

TABELA 1
FREQUÊNCIA DE ESTUDOS DISTRIBUÍDOS
SEGUNDO O ÂMBITO E ANO DE SUAS DEFESAS

	84	85	86	87	89	90	92	94	95	96	97	98	Total
Mestrado	1	-	-	1	2	-	1	3	3	-	2	6	19
Doutorado	-	1	1	-	-	1	1	3	1	1	3	2	14

Fonte: CD ROM da ANPEd

Nem é preciso muito comentário para verificar a crescente incidência de estudos na década de 90 face à década de 80. Os temas são bastante diversificados abordando a formação do pesquisador, rumos da pesquisa em áreas diversas (matemática, formação de professores, gênero, movimentos sociais, classes populares, história das instituições escolares, política de convênio entre outros), intercâmbio da universidade com outras instituições, política de pós-graduação, avaliações e reformulação de cursos entre tantos outros temas.

A partir da detecção desse amplo espectro é possível dizer que a pós-graduação aparece como um grande tema emergente nessa década para as pesquisas de mestrados e doutorandos, certamente um dos sinais das preocupações manifestas com todo o ensino superior no mundo no final do século (PAIVA e WARDE, 1994). Em tal conjunto, entretanto, a incidência de estudos sobre aspectos pedagógicos/didáticos é pequena, ou seja, foram identificados apenas 03 dentre os 33. Será casual esse total?

Isaia (1992), Jones (1987) e Pardo (1998) focalizaram atenção sobre aspectos da prática pedagógica no âmbito dos cursos de pós-graduação. A primeira enfatizou sentimentos e

cognições no fazer pedagógico de terceiro e quarto graus a partir de interpretações fornecidas por professores e alunos. Seus dados permitiram “configurar um ensino alicerçado tanto na produção cognitiva quanto em sentimentos vinculados à empolgação por conhecer, ensinar e aprender”. A partir desses dados, a autora compõe um núcleo gerador de proposta pedagógica.

Com preocupação similar, o estudo de Jones (1987) focalizou concepções, instituições, material e ritualismo pedagógicos envolvendo professores de mestrado para traçar um perfil pedagógico de professores no âmbito de dois cursos, analisando-os à luz de referencial gramsciano.

Pardo (1998), por sua vez, centralizou sua atenção em outro aspecto pedagógico de cursos de pós-graduação. Dedicou-se à análise da formação de alunos de pós-graduação em educação examinando depoimentos de alunos que preparavam seus textos para apresentá-los como dissertações. São articulados, na discussão, elementos obtidos apontando-se, no resumo, os professores e alunos, as aulas, os seminários, os cursos.

O exame desses estudos permite, de pronto, que se façam duas considerações. A primeira delas se refere aos sinais que advém do âmbito da pós-graduação como locus de real esforço de formação daqueles que ali atuam, professores e alunos. A outra consideração incide sobre a constituição desse âmbito em locus investigativo sobre a atividade pedagógica cotidiana, crescendo-se aos demais âmbitos educacionais que vêm sendo objeto de estudo nessa perspectiva teórico metodológica. Como operam os cursos de pós-graduação? Eis aí uma grande questão, um tema aberto entre nós. A análise dos demais estudos, ainda que tenham sido por mim examinados de modo global e mais superficialmente, permite a identificação de relevantes aspectos para compor contexto mais geral em que esse campo de formação opera com forças intervenientes sinalizadas.

Além desses estudos realizados por mestrandos e doutorandos, outros 10 estudos estão indexados no CD ROM da ANPEd. Referem-se a artigos escritos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros predominantemente voltados a análises avaliativas focalizando desafios, reestruturações e aspectos de produção dos cursos e das teses. Dentre esses artigos dois abordam aspectos pedagógicos ou didáticos. Lopes (1998) analisou currículos de pós-graduação em educação no período de 1972-1981 detectando cisão entre conteúdo e método mediante uma concepção burocrática da proposta institucional. Porto (1998), em outro estudo, focalizou a prática de ensino de experiências feitas recentemente no âmbito de mestrado em educação, relacionando educação e comunicação, com resultados positivos no que tange à autonomia crítica dos alunos, socialização dos saberes e relação teoria e prática.

A análise desses dois estudos permite apontar a divergência de resultados face à divergente orientação que os concebeu. Os alunos que passaram por tais experiências certamente adquiriram competência diversa em relação a currículos, ou faceta deles, implementados. É certo, também, que se tratava de situações diversas e, é preciso pôr em destaque, conjunturas políticas e sociais e estruturas institucionais também diversas. Vale lembrar, no entanto, que tais relatos são exemplos significativos da autonomia relativa real para conceptualização, organização e implementação das propostas de trabalho, sobretudo, como vimos, no campo da pós-graduação em que inexistente regulamentação comparativamente às outras esferas de formação do sistema educacional brasileiro. Este é o outro lado (positivo a meu ver) da desregulamentação. É uma evidência da consideração feita por Snyders (1981) sobre a ideia de “margem de manobra” de que os docentes dispõem no seu trabalho. Embora o autor esteja, no seu texto, referindo-se à escolarização em outro âmbito e a propósito de relações entre escola e sociedade, a ideia não será pertinente, sobretudo para se pensar na

investigação de sala de aula ou cursos de pós-graduação? Vale lembrar: queremos regulamentação além de tantas que já temos? De que modo e com que natureza?

Paralelamente a tal levantamento, a visita à bibliografia permitiu detectar outro eixo de produção de estudos e teorização a respeito das questões da atuação de professores no ensino superior, interface que vem sendo apontada desde o item relativo à legislação inicial, razão fundamental da existência dos estudos pós-graduados, ou seja, a capacitação docente para o ensino superior.

Uma primeira geração de estudiosos pode ser identificada nos estudos de Masetto (1982) e Abreu (1983) com análises de aspectos pedagógicos da atuação de professores universitários seja por meio da assessoria prestada por professores de pós-graduação, como no caso do primeiro pesquisador, seja por meio da análise das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ministradas nos cursos de pós-graduação lato sensu conforme aponta a tese da segunda autora. Foram estudos que abriram perspectiva, inclusive de divulgação dessa faixa de formação da docência universitária (CAPPELLETTI e MASETTO, 1986; D'ANTOLA, 1992).

Estudos posteriores voltaram-se para temática similar como, por exemplo, o doutorado de Berbel (1992) em que são analisados depoimentos de professores envolvidos com a disciplina Metodologia do Ensino Superior, também ministrada em cursos stricto sensu, descrevendo-a e analisando-a no seu significado formativo para atuação no ensino superior.

Nesse início da década de 90 e final da década de 80 outros estudos realizados no âmbito da pós-graduação geraram teses, depois publicadas, voltadas à atuação dos professores no âmbito do ensino superior. Destacam-se as contribuições de Cunha (1989) e Pimentel (1993).

De lá para cá, essa temática sedimentou-se no campo pedagógico/didático como temos visto na produção e

divulgação nos diferentes eventos e nos GT da ANPEd. Isso equivale a dizer que o campo do ensino superior adquiriu centralidade nas ações de formação e nas pesquisas com produção constante (CUNHA, 1997; LITWIN, 1998; ANASTASIOU, 2001; FERNANDES, 2001; MARTINEZ, 2001) apenas para citarmos os últimos anos, com articulações a projetos de colegas de países vizinhos.

Embora pouco explorado esse sub-tema, penso ser adequado apontar que há dados instigantes para a continuidade de estudos, pois, como diz Popkewitz (1995), “profissão docente é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas as utilizam” (p. 38). Os estudos aqui relatados exemplificam uma faceta da formação da profissionalidade docente universitária, crescentemente construída por aqueles que se desenvolveram para atuar no ensino superior e por aqueles que os auxiliaram e estudaram sua atuação, seu pensamento, suas necessidades e trajetórias, estabelecendo muitas relações, mostrando possibilidades e limites, permanências e rupturas.

3. VOZES DE ALUNOS EM RELAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO

A ampliação das oportunidades de acesso à pós-graduação na esteira da ampliação do acesso ao ensino superior é parte do processo de ampliação do tempo e das condições de escolarização, tanto para jovens que buscam a educação quanto para aqueles que vão atuar ou vêm atuando como docentes nas instituições de ensino superior, representando ampliação de campo de trabalho. Esse processo conecta-se a dois pólos que vêm sendo observados nos cursos de pós-graduação. De um lado, esse novo público é composto por recém-formados na busca de mestrados como forma de

expansão da escolaridade e ampliação de qualificação para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais reduzido e competitivo, e também uma forma de se ocupar enquanto não ingressam nesse mesmo mercado. De outro lado, há a busca pela continuidade de titulação da parte de docentes atuantes há anos. Essa duplicidade estabelece pontos de partida diversos para o curso, tanto para os alunos como para os professores que aí atuam, causando, às vezes, alguns dilemas a serem enfrentados na docência e nas atividades de orientação e pesquisa, algo que já vem sendo apontado há algum tempo (CUNHA, 1991; WARDE, 1990).

A regulamentação, ou sua ausência, constituem uma face da realidade para essa situação, uma forma de verificarmos visões sobre a formação para a profissão docente no âmbito do ensino superior. Outra forma dessa visão se dá por meio das pesquisas, e verificamos que elas não são muitas. A face investigativa e de atuação formativa ocorre, sobretudo, com a focalização do profissional que já atua no ensino superior ou o que atua formando tais docentes. Nesse caso estão mais em foco os profissionais já atuantes, e mais ausentes aqueles focos voltados aos que se destinam a uma futura docência ou os recém ingressos na carreira.

Assim sendo, penso que ganha relevo identificar a experiência que emerge do sistema de pós-graduação tentando mapear, ainda que rapidamente, como as instituições vêm desempenhando seu papel formador buscando pistas à compreensão do que se fabrica no interior dos cursos a partir da percepção dos estudantes ou ex-estudantes sobre significados que adquirem ou atribuem a situações vividas no que tange à docência. Não foram focalizados cursos que possuam áreas de concentração especificamente voltados à Didática, Prática Pedagógica ou Metodologia de Ensino nem professores atuantes em pós-graduação. Outros estudos talvez se dediquem a tais focos de análise como exemplificado pela comunicação de Vilarinho, no GT, no ano de 2002.

Para tanto procurei ouvir alguns alunos/alunas e egressos de cursos de pós-graduação em diversas áreas³, num total de 10 sujeitos com idade variando entre 25 e 40 anos.

A análise do material me levou a estabelecer algumas chaves de análise. A primeira delas gira ao redor de procedimentos didáticos vivenciados nos cursos e seu impacto na formação. A segunda se refere a relações vivenciadas; a terceira aborda o modo pelo qual os entrevistados se referem avaliativamente às experiências e a última focaliza as dificuldades iniciais na carreira.

O primeiro dado generalizado obtido é o da baixa incidência de disciplinas voltadas ao estudo ou análise de temas específicos para sua função docente no ensino superior, situação exemplificada pelos seguintes comentários:

“muito pouco se falou em nós sermos professores, acho que um ou outro professor mencionou essa questão, parece que o mestrado que eu fiz ele é um fim em si mesmo” (sujeito 6 – Economia).

“eu não me recordo em nenhum momento de curso que algum professor tenha chamado a atenção para a docência” (sujeito 4 – Psicologia).

“não havia nenhuma preocupação ou ênfase ou até mesmo menção quanto ao fato de sermos futuramente professores universitários” (sujeito 2 – Educação).

Dentre dezenas de disciplinas cursadas pelos entrevistados, apenas uma voltava-se especificamente para dinâmicas de ensino e relacionamento entre professores e alunos, embora abordados de modo genérico, não se referindo de modo específico ao futuro trabalho no ensino superior.

3 Agradeço, neste item, a colaboração fundamental de Maria Iolanda Monteiro, Rosimeire M. O. Zeppone, Elaine Furlan e Noemi Bianchini pelo auxílio com as entrevistas.

3.1. PROCEDIMENTOS VIVENCIADOS

A caracterização do ensino na pós-graduação passa, à primeira vista, por uma indiferenciação de procedimentos centrados em aulas expositivas ou de análises de textos básicos lidos com antecedência.

Na ótica dos alunos

“de modo geral as aulas foram expositivas, aquela do professor mesmo, aquele do bla, bla, bla” (sujeito 6 – Economia).

“as aulas eram na maioria expositivas e basicamente teóricas” (sujeito 2 – Educação).

Os comentários expressos nessas vinhetas permitem que apontemos um significado pouco construtivo atribuído pelos alunos aos procedimentos. Quais seriam as expectativas dos alunos e dos professores? Em que bases se apoiam as decisões dos professores para atuar desse modo? Haveria outros modos mais qualificadores da docência para esses alunos?

Aprofundando um pouco a análise das respostas, foi possível detectar alguns elementos diferenciais nuançando esse padrão de ensino, embora ainda pouco frequentes nos relatos.

“um professor que estava lançando um livro, então ele tinha todas as transparências, todos os gráficos no power point e... então esse foi um pouco mais dinâmico” (sujeito 6 – Economia).

A percepção dos alunos sobre os procedimentos vivenciados perpassa a relação deles com o conhecimento mediado por avaliação sobre procedimentos comparando

situações positivas e negativas, mesmo que se mantendo na perspectiva expositiva:

“tem professor que aparece com 50 transparências ou leva Datashow. Isso deixa qualquer aluno desanimado. Tem outro professor que vai para a lousa e desenha todos os mecanismos de uma reação orgânica e isso estimula o aluno porque ele está trabalhando na lousa e você está pensando junto com ele” (sujeito 9 – Química)

São significados valorativos atribuídos pelos alunos a situações vivenciadas que certamente interferem na sua formação como futuros docentes.

Apesar de expor o assunto em muitos momentos da aula, um dos professores citados partia de outro patamar de organização da aula:

“o professor dava os textos previamente e pedia para a gente tirar daquele texto 3 questões e entregar para ele uns 4 dias antes e ele organizava toda a discussão com base nas questões que nós levantávamos em grupo” (sujeito 6 – Economia).

A outra face das exposições se materializa por meio dos seminários. Todos os alunos e ex-alunos entrevistados relataram a participação em seminários em fases diversas de seus cursos. Individualmente, ou em grupo, preparam ou preparavam seus temas para apresentá-los aos colegas e professores.

“a maior parte das aulas era seminário e a gente tinha que batalhar para conseguir elaborar ou eram textos em inglês e a gente tinha que ler e depois fazer uma discussão global” (sujeito 4 – Psicologia).

“estar apresentando seminário, a gente não tem muita confiança... a gente pegava um tópico do livro, então a gente não tinha confiança de estar passando tudo” (sujeito 7 – Farmácia).

Vinhetas como as aqui expostas, exemplificadoras da vivência dos alunos, revelam, no entanto, um padrão de atuação que perpassa todo o sistema educacional (MARIN, 1990), com exceções já apresentadas em diversas instâncias (artigos, teses, livros, comunicações) e diferentes âmbitos de escolarização, inclusive com as distorções sobre o conceito e uso dos seminários, os quais supõem participação ativa, de debate por parte dos presentes. Apenas um dos sujeitos se referiu a essa característica básica do seminário ao apontar que 50% das aulas se estruturam ao redor dos seminários:

“seminário è à base de estudo de papers, sempre focando o conteúdo, fazendo relação com o que a gente já estudou. É sobre papers recentes. Dá debate porque a gente destruiu resumo e o pessoal já está em nível melhor do que na graduação.” (sujeito 9 – Química).

Evidencia-se, numa análise preliminar, a ênfase nos significados apreendidos por todos com relação à transmissão pelo professor ou por aquele que “dá o seminário”, a baixa incidência de troca ou de questionamento, a presença da recepção da parte do alunado. Parece-me um outro ponto a merecer análises considerando-se o fato de serem cursos em que a tônica deveria ser a de procedimentos que possibilitassem romper com esses esquemas tradicionais. Talvez na direção daquele procedimento desenvolvido pelo “professor das perguntas”?

3.2. RELAÇÕES VIVENCIADAS

No decorrer das entrevistas, inúmeras citações sobre relações entre professores e alunos foram emergindo. Algumas vinhetas exemplificam essa percepção:

“na pós-graduação os professores se aproximam mais dos alunos”
(sujeito 5 – Sociologia).

“os mais estrelas de lá da (...) não davam nem chance para muito tempo para discussão (...) muitos deles não tinham predisposição para ouvir, parecia que vibravam em outro plano” (sujeito 6 – Economia).

Dessas situações bastante díspares, exemplificadoras dos vários depoimentos obtidos, resultaram aprendizados bem diversos a serem analisados. Os dados, por si sós, são pouco originais, quando se compara com dados obtidos em outros âmbitos de escolarização. Analisados no contexto de um curso de pós-graduação, porém, adquirem nuance diversificada. Chamo a atenção aqui para o fato de serem talvez as últimas oportunidades que os sujeitos têm, ou tiveram, de vivenciar relações de aprendizagem como alunos. Ambas as situações, de certo modo, identificam de um lado, a dificuldade da proximidade já vivida anteriormente – e agora amenizada – e de outro lado, a situação em que a relação vertical está mantida. Como desempenharão suas funções tais alunos? Manterão tais modelos, ou veremos uma situação em que ocorra aprendizado para atuar por inversão nas situações práticas em que os alunos assumam sua atividade docente?

No bojo dos comentários espontâneos sobre relações vivenciadas no interior das instituições, alguns alunos foram capazes de explicar situações que percebem envolvendo a pós-graduação. Apesar de um pouco longo, o depoimento é auto-explicativo:

“...uma professora que é top de linha, e isso é transmitido para os orientados dela que se sentem estrelinhas na pesquisa, estrelinhas do conhecimento, se sentem estrelinhas profissionais. A gente sente que o orgulho das pessoas na pós-graduação tem atrapalhado muito, quer dizer: eu cheguei no doutorado, eu sou

melhor que o mestrado. É mais ou menos assim: entra no mestrado já se sente uma meia estrela porque é melhor do que a graduação tanto é que a gente percebe que a iniciação científica que trabalha no laboratório sofre, leva a culpa do trabalho mal realizado de alguns pós graduandos. Tem toda uma rede de relações que criam problemas” (sujeito 9 – Química).

Atitudes em que se detectam significados de poder atribuídos por aqueles que julgam tê-lo, mais do que outros, e significados percebidos e criticados (?) por esses outros, no conjunto das relações entre pares, entretanto oriundos de relações entre orientador e orientandos.

Outro ponto de destaque se refere às relações entre essa faceta do trabalho dos professores nos cursos de pós-graduação com as questões de procedimentos e os significados afetivos a eles atribuídos ou apreendidos pelos alunos, sejam os de respeito e consideração, sejam os de distanciamento.

Mediante essas considerações, o foco das relações interpessoais parece ser também relevante em futuras pesquisas nesse âmbito da pós-graduação.

3.3. AVALIANDO O VIVENCIADO

Penso que esta chave de análise contém um conjunto de informações interessantes. Considero importantes alguns achados, alguns deles aqui relatados pelos alunos.

Em primeiro lugar destaco a valorização dos estudos realizados. Todos os alunos e ex-alunos se referiram, por palavras diferentes, ao ganho com os cursos:

“o curso de pós-graduação me trouxe grandes contribuições quanto ao cabedal de conhecimentos que adquiri” (sujeito 2 – Educação).

“a pós, é lógico que é mais denso, mas em termos de vocabulário, de velocidade de raciocínio, do próprio conteúdo mesmo” (sujeito 6 – Economia).

“tive a oportunidade de encontrar professores com vasta experiência, com fundamentação teórica diferente da minha” (sujeito 4 – Psicologia).

Esses depoimentos revelam uma visão positiva dos cursos. Percebe-se que os alunos atribuem significados diversos à sua experiência, destacando ora os conteúdos diversificados, ora as experiências dos docentes e outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem que nem sempre estão explícitos como, por exemplo, o significado valorizado do raciocínio. Surpreende até mesmo o caso relatado na última vinheta, em que a divergência teórica foi focalizada como crescimento. É possível detectar que não há expectativa rígida; ao contrário, detecta-se a possibilidade da abertura.

A vivência de experiências particulares diversificadas permite, em outra face, identificar outros significados atribuídos pelos alunos.

“teve um professor em particular que teve participação considerável na minha mudança enquanto professora (...) em termos de postura, poder enxergar o aluno de outra maneira, era um professor que procurava ouvir seus alunos... mostrar que o professor não precisa ficar na defensiva quando estiver trabalhando com seus alunos, capaz de entender a dúvida do aluno sem se sentir atacado...” (sujeito 4 – Psicologia).

“foi de grande valia e contribuição o estágio de docência que realizei durante o doutorado, por conta da exigência da CAPES. Nesse momento, fui para a sala de aula com o intuito de realmente observar a ação docente do professor universitário e, também, dar algumas aulas” (sujeito 2 – Educação).

Destacando atitudes de relacionamento entre professor e alunos, de um lado, e situações que de obrigatórias passam a ser significativas na construção da sua profissionalidade, de outro lado, os alunos depoentes nos permitem analisar significados diversos que atribuem às novas experiências vivenciadas no interior dos cursos, valorizando-as positivamente e se apropriando delas para o seu desempenho, sobretudo na perspectiva da ruptura com esquemas de ação anteriores.

Além desses aspectos, bem diferentes entre si, há um ponto comum em muitos depoimentos. Trata-se da valorização e do significado positivo atribuído por todos ao papel do estudo e seu impacto para a vida futura, sobretudo para a docência.

Vejamos algumas vinhetas exemplificadoras:

“contribuiu por conteúdo, pela forma de estudo, por aguçar o prazer do estudo e das leituras, acho que isso me deu ferramentas para que eu pudesse dar boas aulas” (sujeito 6 – Economia).

“capacidade de analisar, criticar leituras, identificar fundamentação teórica dos autores, as implicações e as intenções dos textos, capacidade de buscar o conhecimento, encontrar fontes de informação enriquecidas com dados significativos” (sujeito 1 – Educação).

São bem claras as referências ao papel do estudo para atividade docente e como os cursos auxiliaram nessa direção, não apenas, certamente, com as aulas, mas também com as exigências para que elas acontecessem.

Também foi muito positiva, na maioria das entrevistas, a avaliação que emergiu quando os alunos falam sobre os seminários. Relatam o modo de trabalho, as orientações recebidas e como percebem esse trabalho para sua atividade docente:

“a maneira que eles orientavam para a realização do seminário... lidar com o retroprojeto, o tipo de conteúdo para ser usado numa

transparência; de que maneira era preciso fazer para lidar com a transparência, mesmo a lousa, para poder dar aula” (sujeito 4 – Psicologia).

“o fato da gente estar apresentando seminário, a gente já vai tendo este traquejo de sala de aula... preparando a gente para nossa desenvoltura em sala de aula” (sujeito 7 – Farmácia).

“viver a situação de seminários em grupos proporcionou realizar um planejamento prévio e exposição de conteúdo” (sujeito 2 – Educação).

A despeito das distorções conceituais e muito embora os seminários não sejam programados e propostos com tais intenções (ou será que são?) explícitas, o fato é que há um saldo de significado formador perfeitamente captado pelos entrevistados e bem valorizado positivamente, pois são situações em que se envolvem como atores centrais.

Parece bem apropriado para este momento do texto, face às considerações dos sujeitos, algumas reflexões fornecidas por Bourdieu (1997). Disse ele, na oportunidade, sobre a extrema relevância de se garantir que o ensino não deixe lacunas inadmissíveis, posto que prejudiciais ao conjunto da atividade educativa. Ao que poderíamos ampliar para dizer que são prejudiciais para o bom desempenho da atividade docente. Disse ele, ainda, embora a propósito de outros âmbitos escolares, que são coisas supostamente conhecidas, porém nem sempre, pois há coisas que só alguns dominam: saber tomar notas, saber fazer uma ficha, utilizar o dicionário, criar um índice, utilizar um fichário de banco de dados ou biblioteca, entre outros. Penso que essa “tecnologia do trabalho intelectual”, como diz ele, aprendida nos cursos aqui focalizados foi de extrema relevância para os sujeitos entrevistados. Eis aí um foco a mais a ser investigado, principalmente em se levando em conta o

alunado que vem chegando aos mestrados, conforme apontado anteriormente, não necessariamente egressos de famílias que transmitam tais técnicas entre outras. Organizar o trabalho, organizar seu tempo, ter o domínio de certos objetos, organizar sua própria aprendizagem são facetas da formação geral presentes também na profissão docente e nem sempre adequadamente apreendidas anteriormente.

Um depoimento em particular chamou minha atenção pela sua relação estreita com o tema aqui em foco. Trata-se do relato de como a docência inicial no ensino superior foi afetada pela experiência de ter feito uma pesquisa sobre a realidade escolar de professoras em sala de aula. Vejamos um trecho:

“através do processo de organização e de execução da pesquisa, desenvolvi habilidades que, com certeza, contribuíram para minha profissionalização docente. Consigo visualizar essa contribuição, exercendo a docência, quando realizo intervenções mais direcionadas para fazer o aluno perceber o que está fazendo ou falando, quando apresento dados para esclarecer melhor, quando levo meus alunos a refletirem sobre suas próprias práticas porque tive que analisar práticas de professoras. Aprendi o que é preciso fazer” (sujeito 1 – Educação).

Perpassando todos os depoimentos está muito presente a ideia de professores modelo. São referências positivas apontadas pelos entrevistados e por tantas outras investigações. Às vezes são lembrados pela competência, pela humildade, pelo dinamismo, pelas relações interpessoais, sejam elas positivas ou negativas, pela recusa por avaliar como professoras “inacessíveis”, dedicação à função e sua incorporação ao “fazer com que o aluno percebesse a importância”. Compõem um quadro formador ao lado das influências recebidas das próprias práticas vivenciadas.

3.4. O INÍCIO NA CARREIRA

Como muitos professores iniciantes, alguns entrevistados que já estão exercendo a docência se referem a dificuldades, e atribuem em parte (grande, aliás) ao seu despreparo para enfrentar a sala de aula, apesar de aprendizagens relatadas no item anterior.

Os sujeitos exprimiram suas experiências e os significados das mesmas:

“eu quase morri. Eu achava que não teria dificuldade mas o fato de você ficar ali 1 hora e 40, porque as aulas são todas duplas, na frente de 50 pessoas e prendendo a atenção deles... Eu tinha aprendido economia para mim, mas aprender a ensinar, é aí que você começa realmente a se questionar” (sujeito 6 – Economia).

“organizar o conteúdo de acordo com o tempo disponível e uma grande preocupação com o fato de conseguir mostrar para os alunos a importância da disciplina” (sujeito 2 – Educação).

Apontam, ainda, a relevância do processo gradual de construção de sua profissionalidade, ainda dentro dos cursos quando vão dominando a cultura que perpassa seu ambiente: vão conhecendo cada professor, seus modos de pensar, fazer e avaliar; vão conhecendo seus limites e possibilidades e dominando os caminhos que percorrem no dia a dia.

Quando saem dos cursos, a insegurança, o desespero dos dias iniciais, relatados também por Lima, (2002) vão cedendo terreno a uma atuação mais amadurecida em que a prática fornece outros elementos necessários para melhoria da ação docente. Como disse um dos sujeitos, essas questões aparecem a partir do momento em que *“você chegar ali e ficar olhando o ofício do professor e aprendendo nessa experiência”*.

Conseguir estabelecer relações entre a teoria estudada – *“vir de uma universidade pública, só estudando abstração, teoria, e cair no chão de cara com a prática”* – e enfrentar profissionais que dominam um universo real do qual se tem pouca informação é algo que também vem com o tempo e com o diálogo, que se tem que aprender a fazer para se ter um bom trabalho.

Parece bem evidente, como sinal, também nesse âmbito, o embate com a prática. Percebem, embora não o classifiquem desse modo, que existe um contraste entre o que eles representam e o que os alunos trazem para o ensino superior: seus alunos estão acima da média da população, porém, abaixo do que eles sabem e representam no sistema escolar e social.

ENCERRANDO...

A unanimidade percebida – ao relacionar a legislação apresentada no primeiro sub-tema, algumas reflexões presentes no segundo e os depoimentos e focos relatados no terceiro – é a de que a pós-graduação *stricto sensu* é o locus da formação do pesquisador, sim! Quer seja pela lacuna da especificação do que se entende por docência nas regulamentações, quer seja pelos relatos sobre as experiências vivenciadas, os cursos são voltados ao estudo da teoria e ao preparo gradativo de pesquisadores, passando pelo mestrado e doutorado.

Como estaremos nós, por nossas atitudes, dogmáticas ou críticas, pelos procedimentos adotados para nós e para nossos alunos, por nossas relações autoritárias ou inquiridoras, pelo rigor ou afrouxamento, compondo parte do campo de forças formadoras da docência futura de nossos alunos? Como pesquisadores e docentes?

O aparente primado da pesquisa é, de fato, aparente? E é, de fato, primado? Estaremos nós, informando e formando docentes predominantemente por meio das práticas? Então é possível dizer da ausência da Didática na pós-graduação?

O cumprimento das tarefas, a forma de vivenciar conteúdos que depois vão ensinar e relações que depois vão experimentar com seus alunos, em alguns casos, sinalizam a re-significação na prática, articulando o já vivido com os problemas e situações postos por essa mesma prática.

Os procedimentos pelos quais passaram os entrevistados e os resultados das pesquisas relatadas são indícios de que a metodologia provoca rupturas e permanências face à história de formação também de alunos de pós-graduação, contribuindo de modo diverso para a sua profissionalidade.

O conjunto das observações me leva a comentar que perpassa a pós-graduação uma sub-cultura institucional que valoriza a pesquisa em detrimento da docência – tal qual se verifica em muitas universidades e na esfera social que atribui status à primeira e não à última – e hierarquizadora face ao grau obtido pelos sujeitos e face ao grupo de pesquisa a que pertence.

O saldo final é o de que, inegavelmente, apesar dos resultados tocarem à formação pedagógica por meio da didática vivenciada, o modelo básico é o da formação voltada para um conteúdo técnico-científico. Ambos estabelecem certas relações fortes entre ensino e pesquisa. É para ser sempre assim?

Para encerrar reproduzo uma das sugestões para política de capacitação docente apresentada por Silveira (2001) referindo-se aos docentes em preparo ou a preparar para o ensino superior:

2. A contraposição conceitual da atualização técnico-científica e da atualização pedagógica (atualização específica e da atualização global) apontam para a qualidade cívica. Atualização específica

significa incorporar novas respostas de uma área de ciência, tecnologia ou cultura a problemas específicos, localizados, da sociedade. Atualização global e pedagógica é incorporar novas respostas políticas à sociedade, para que sua dinâmica e sua problematização correspondam a princípios e métodos novos – nova representação de mundo – orientem o processo educativo e gerem indivíduos aptos à cidadania de seu tempo. Os níveis de atualização, na prática, devem ser inseparáveis. Atualização técnico-científica e cultural isolada de atualização pedagógica cria tecnicismo, culturalismo, discurso competente. Atualização pedagógica isolada de atualização técnico-científica e cultural propicia o *pedagogismo panpolítico* que dispensa competência específica (p. 140).

Qual é o estatuto de nosso saber sobre tais pontos? ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C. T. A. (1983). **Apoio pedagógico ao professor do ensino superior**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado).

ANASTASIOU, L.G.C. (2001). Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso. Caxambu: **24ª Reunião Anual da ANPEd**.

BERBEL, N. (1992). **Metodologia do ensino superior**: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º grau. São Paulo: Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado).

BOURDIEU, P. (1997). Entrevista sobre la educacion. In: _____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veintiuno Editores, s.a. de c.v., p. 145-76.

BRASIL. (1962). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro. Fixa Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Documenta**, n. 4. Brasília.

BRASIL. (1977). Resolução nº 14 do Conselho Federal de Educação. **Documenta**, n. 205, Brasília.

BRASIL. (1983). Resolução nº 12 do Conselho Federal de Educação. **Documenta**, n. 275, Brasília.

BRASIL. (1999a). Parecer 977/65 da Câmara do Ensino Superior do Conselho Federal Educação. **Infocapes**, v. 7, n. 4, p. 37-52.

BRASIL. (1999b). Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília.

BRASIL. (2001). Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília.

BRASIL. (2002). Parecer 0187/2002. Conselho Nacional de Educação. Disponível na Internet: www.abmes.org.br/abmes/Legislac/2002/parecer/Par.CES.

CAPPELLETTI, I. F.; MASETTO, M. T. (1986). **Ensino Superior**: reflexões e experiências. São Paulo: Educ.

CUNHA, L. A. (1991). Pós-Graduação em Educação: no ponto de inflexão? **Cadernos ANPEd**, n. 3.

CUNHA, M. I. (1989). **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus.

CUNHA, M. I. (1997). A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. Caxambu: **20ª Reunião Anual da ANPEd**.

CURY, C. R. J. (1989). Política de pesquisa e pós-graduação: apontamentos preliminares. In: BERNARDO, M. V. C. et all. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: EDUNESP.

D'ANTOLA, A. (Org.). (1992). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU.

FERNANDES, C. M. (2001). Sala de aula universitária: caso da nutrição-teia da administração da saúde pública. Caxambu: **24ª Reunião Anual da ANPEd**.

FISCHER, N. B. (Org.). (1991). Política de pós-graduação e pesquisa em educação. **Cadernos ANPEd**, n. 3.

ISAIA, S. M. A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de terceiro e quarto graus**: produção de conhecimento e qualidade de ensino. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado).

JONES, E. (1987). **Professor de pós-graduação em educação**: esboços para um perfil do intelectual acadêmico. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado).

LIMA, E. M. (2002). **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado).

LITWIN, E. (1998). La investigación didáctica en el aula universitária. Caxambu: **21ª Reunião Anual da ANPEd**.

LOPES, A. R. C. (1998). História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, São Paulo.

MARIN, A. J. (1990). **Trabalho docente**: modelos, perspectivas e anotações em torno do tema. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/UNESP. Tese (Livre-Docência).

MARTINEZ, S. A. (2001). Lições do passado que ressignificam o presente. Ou pela afirmação de uma Didática do Ensino Superior. Caxambu: **24ª Reunião Anual da ANPEd**.

MASETTO, M. T. (1982). **O professor no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado).

PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Org.). (1994). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus.

PARDO, E. R. (1998). **Abrir as palavras**: porque a escrita pode rir também. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado).

PIMENTEL, M. G. (1993). **O professor em construção**. Campinas: Papirus.

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

PORTO, T. M. E. (1998). Educação e comunicação como prática de pesquisa. **Comunicação e educação**, n. 12, São Paulo.

PUCCI, B.; NAGEL, L.; BURHAM, T. F. (1991). Reunião Técnica Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação. A política de pós-graduação e pesquisa. **Cadernos ANPEd**, n. 3.

RUAS, A. G. (1976). O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, p. 126-64.

SÃO PAULO. (1993). Deliberação nº 02/93 do Conselho Estadual de Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus**. Deliberações CEE, p. 209-11.

SILVEIRA, R. M. M. (2001). **Confronto de discurso e prática da política governamental para capacitar docentes**: Programa institucional de capacitação docente. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado).

SNYDERS, G. (1981). **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes.

VELLOSO, J. (Org.). (2002). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: CAPES, v. 1.

WARDE, M. J. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73.

WARDE, M. J. (1993). A produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: HADDAD, S. (Coord.). **Avaliação e Perspectivas na área de educação**. Porto Alegre: ANPEd.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR

Maria Isabel da Cunha

As reflexões aqui apresentadas pretendem analisar as concepções de conhecimento que presidem a prática pedagógica do ensino superior, em interface com a percepção político-estrutural da sociedade. Logo após, passam a tratar do professor como articulador, por excelência, do paradigma de ensinar e de aprender na universidade, ressaltando, por este motivo, a importância de estudar sua prática e sua formação. Esse foi o intento da investigação denominada *A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior*, desenvolvida na UFPel (1991-1996), com o financiamento do CNPq e FAPERGS.

Tomando-se as contribuições do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, percebeu-se que o autor organizou indicadores capazes de explicitar os contornos das, por ele denominadas, *ciências modernas e pós-modernas*. As primeiras estariam colocadas no **paradigma dominante**, presididas pela racionalidade científica, *onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais* (1987, p. 18).

Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, isto é, reconhecer e repetir características, similaridades, atributos e semelhanças. Há, ainda, um rompimento com o

conhecimento do senso comum, já que a ciência se propõe a ver como funcionam as coisas e não se preocupa em saber o fim das coisas, isto é, sua perspectiva valorativa.

Analisando com muita propriedade a trajetória da ciência contemporânea, Santos anuncia que, da crise desse paradigma, está nascendo uma nova perspectiva de fazer ciência, por ele denominado **paradigma emergente**, que estaria apontando para o que chamou de ciência **pós-moderna**. Nele estão presentes todas as contradições que o paradigma tradicional nega, mas, ao mesmo tempo, segundo Santos, o conhecimento do paradigma emergente *tende a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/animado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual...* (1987, p. 39).

Esses posicionamentos explicam por que essa concepção admite a não neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado. Seria, na ideia de Santos, o paradigma *de um conhecimento prudente, para uma vida decente* (ibidem, p. 37), que pode ser explicitado em princípios, tais como:

- todo o conhecimento científico-natural é científico-social, isto é, cada vez mais o conteúdo teórico das ciências é presidido por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais;
- todo o conhecimento é total e local, quebrando a estrutura formal da disciplinaridade e compondo-se em temas, *que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros* (ibidem, p. 47);
- todo o conhecimento é auto-conhecimento, porque é sempre reinterpretado por aquele que o produz;

- todo o conhecimento só tem sentido quando se transforma em senso comum e, dessa forma, pode dar sentido à vida.

Santos reconhece a provável inadequação do nome pós-moderno para identificar o perfil de um novo paradigma sócio-cultural e só o faz por entender a dificuldade de usar uma denominação diferente. Justifica a possibilidade de sua existência pelo esgotamento do paradigma cultural da modernidade, ora porque cumpriu algumas de suas promessas em excesso, ora porque se viu irremediavelmente incapacitado de cumprir outras promessas. Ambas as situações, segundo ele, são responsáveis pelo presente, que provoca um vazio ou uma crise, mas que é, em nível mais profundo, uma situação de transição (1994).

É possível perceber como a análise paradigmática de Santos se aproxima das teorizações de Bourdieu e Bernstein, especialmente na relação que fazem os três autores entre epistemologia e estruturas sócio-culturais. Por esta ótica, ajudam-nos a compreender a prática pedagógica que se desenvolve na universidade, apresentando as contradições próprias de um momento de transição dos paradigmas.

A questão epistemológica fez parte dos estudos de Santos (1987), mais tarde ampliados em nova obra (1994). Ela é fundamental para entender o contexto da produção humana e para antecipar perspectivas de um futuro possível. No caso do autor que nos referencia, percebe-se, com clareza, que esse foi o ponto chave de sua reflexão sobre as relações entre a universidade e a sociedade, tendo a história como pano de fundo. O quadro, da página seguinte, explicita com mais clareza as suas ideias.

A utilização das ideias de Boaventura Santos (1987) sobre os paradigmas da ciência contemporânea para analisar as questões de ensino representa uma ousadia deste estudo, com o respaldo do próprio autor. Entretanto, outro grande

desafio foi percorrer as demais conexões, alicerçadas também em outros autores que sustentam a análise dos dados dessa pesquisa, estabelecendo a ligação entre ensino, concepção de conhecimento e relações estruturais de poder presentes na sociedade. O nosso objetivo foi desvendar como as decisões pedagógicas são produzidas por essa conjunção de forças.

a) Na transição dos paradigmas: por que o professor?

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo sem ter clareza do arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.

TENDÊNCIAS PARADIGMÁTICAS DA CIÊNCIA (BOAVENTURA SANTOS, 1987)	
CIÊNCIA MODERNA	CIÊNCIA PÓS-MODERNA
* dicotomiza Ciências Naturais e Ciências Sociais;	* o conhecimento não é dualista; funda-se na superação das distinções, revalorizando os estudos humanísticos;
* impõe o modelo das Ciências Naturais às Ciências Sociais;	* percebe que a tendência é de que as Ciências da Natureza sejam presididas por conceitos, teorias, metáforas e analogias das Ciências Sociais;
* define fronteiras que dividem e encerram a realidade;	* é assumidamente analógica; <i>conhece o que conhece pior pelo que conhece melhor</i> (1987, p. 44);

<p>* o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. <i>Sendo disciplinar, é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir as que as quiserem transpor</i> (p. 46).</p>	<p>* o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas. <i>Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local; avança à medida que o seu objeto se amplia, é como as raízes de uma árvore, alastra-se em busca de novas e mais variadas interfaces</i> (p. 47);</p>
<p>* valoriza a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual “pertence”;</p>	<p>* é tradutor; incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, demodo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem;</p>
<p>* reforça a rigidez do método e pune qualquer perspectiva de não cumprir seus desígnios. O método é tão ou mais importante que o objeto de estudo;</p>	<p>* aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural;</p>
<p>* Consagra o homem como sujeito epistêmico mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto;</p>	<p>* assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é auto-conhecimento, é <i>autobiográfico</i>;</p>
<p>* produz conhecimento e desconhecimento. <i>Faz do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado</i>;</p>	<p>* entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto dialoga com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas;</p>
<p>* constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso.</p>	<p>* valoriza o conhecimento do senso comum com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória;</p>
<p>* simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.</p>	<p>* considera que o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.</p>

O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele, que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado,

conscientemente ou não, em um projeto político, parece ser de fundamental importância, quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares, tentando construir um novo horizonte, que se aproxime das ideias teóricas delineadas nesta investigação.

Em estudo já publicado, Cunha (1989) fez uma análise sobre o *professor universitário considerado como bom* por seus alunos, deixando claro que esta é uma ideia valorativa referenciada num tempo e num lugar. Entre os achados que essa investigação proporcionou estão alguns que foram tomados como ponto de partida para as reflexões que ora desenvolvemos.

Entre outros aspectos, esse estudo também mostrou que, em muitos casos, o professor tenta exercer sua função da melhor maneira possível, mas se questiona se está desempenhando o papel que gostaria de efetivamente exercer. Há uma certa situação de conflito – quem sabe uma anunciada transição de paradigmas? – com a prática que realiza e parece estar à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isso significa dizer que, em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga mas, em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova ideia de ensinar e aprender, com contornos ainda pouco claros, mas intensamente desejados.

O objetivo de estudar o professor não teve a intenção de encerrar-se em si mesmo. Antes disso, a ideia é de que, por esta via, entendam-se melhor as condições sócio-históricoculturais do ensino e, ao mesmo tempo, faça-se avançar a área da educação de professores. Sendo assim, dentro desse último enfoque, valemo-nos, também, das ideias de muitos outros estudiosos, salientando Lucarelli (1994), Nóvoa (1991), Schön (1995) e Larrosa (1994), partícipes das reflexões que têm como pressuposto práticas pedagógicas em que *se elabore*

ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p. 36).

A pesquisa propôs-se, então, a partir do duplo eixo: o estudo anterior sobre o *bom professor* e o trabalho de educação continuada dos professores universitários no Projeto de Produção do Conhecimento da Pró-Reitoria de Graduação da UFPel, no período 89/92. Articulou-se, posteriormente, com a investigação interinstitucional e internacional denominada *Inovação como Fator de Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade* que envolve, além, além da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade de Buenos Aires, Argentina (UBA).

Fundamentalmente, seu objetivo tratou da investigação das motivações que levaram os professores a tentar fazer a ruptura com o paradigma dominante e que processos eles percorreram para tal. Além disso, como decorrência, foi possível estudar novas alternativas de ensino e o impacto que elas estão provocando nos alunos.

b) Percorrendo o caminho do professor que faz rupturas.

A preocupação primeira desse estudo foi a de ter meios para detectar o que influiu no comportamento dos professores/sujeitos que definiu determinada visão de mundo e como eles estavam desenvolvendo uma forma de trabalho voltada para a produção do conhecimento, onde a prática do ensino com pesquisa fosse o princípio pedagógico. Além disso, houve a intenção de estudar como essa prática de ensino se organizou e quais foram seus elementos constitutivos.

A necessidade de desvendar o cotidiano do professor encaminhou os procedimentos metodológicos e, por isso, optou-se pela linha qualitativa de pesquisa, em especial usando princípios etnográficos. Seus procedimentos principais foram a entrevista semi-estruturada com

os docentes, a observação direta da sala de aula e um questionário aplicado aos alunos.

A amostra foi composta de 13 (treze) professores dos seguintes campos de conhecimento: Arquitetura (três), Nutrição (dois), Educação (dois), Matemática (um), Engenharia Agrícola (um), Ciências Domésticas (um), Letras (um), Odontologia (um) e Educação Física (um), todos eles partícipes do Projeto de Produção do Conhecimento proposto pela PRG/UFPeI.

A entrevista semi-estruturada encaminhou questões para desvendar alguns aspectos que pareceram importantes à pesquisa e que se organizaram em torno dos seguintes tópicos: a história dos docentes e suas principais influências; o momento da ruptura/construção e descrição da prática pedagógica; as consequências e perspectivas do trabalho.

O relato que ora procedemos inicialmente aborda o primeiro enfoque e procura desvendar e discutir o processo histórico de formação dos professores e onde eles localizam as fontes que influenciaram seu comportamento.

c) A história dos docentes e suas principais influências.

O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar, porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do *ser* e do *dever ser* dá contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar, porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sobre o ponto de vista do presente, é sempre seletivo e essa seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo. E, como afirma Bosi (1987, p. 9), *a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações.*

Acompanhava-nos insistentemente a hipótese de que os professores que estavam reconstruindo práticas pedagógicas, na perspectiva do paradigma emergente, construíram motivações para esse processo na sua trajetória histórica. Partindo dessa premissa, instamos os professores a falarem sobre sua trajetória educacional.

Tentando organizar os elementos presentes no discurso dos professores sobre suas histórias e de como acabaram conseguindo fazer, em algum nível, a ruptura com o paradigma reprodutivo de ensino e, por conseguinte, com o paradigma dominante de ciência, percebeu-se que:

- há uma certa **desacomodação no comportamento** do professor que procura essa mudança. Ele vive uma insatisfação com a prática que realiza e esse fator torna-se um terreno fértil para novas propostas;
- **a relação teoria-prática é quase sempre o ponto que mais aflora** na sua leitura da desarticulação do ensino com pesquisa e é por esse enfoque que ele tende a começar a sua análise;
- o **trabalho coletivo auxilia** e favorece a construção de uma postura mais científica no ensino e, principalmente, uma condição flexível sobre o conhecimento e sobre a “a verdade”;
- a **existência de um elemento motivador e de uma estrutura de apoio** para dar suporte à reconstrução da experiência do professor parece ser importante pelo que representa na reflexão e sistematização das experiências;
- na maior parte dos casos, esses docentes têm, na sua trajetória, algum componente experiencial que os fez desenvolver **uma sensibilidade com as questões político-sociais**. Há a explicitação de um compromisso nessa perspectiva.

Ainda não há, entretanto, indicadores de que seja clara e absolutamente compreendida pelos respondentes a concepção do como acontece a relação entre os mecanismos de poder e controle do conhecimento pela sociedade e a organização do saber na universidade. Nem está explícito que essa relação está colocada num arbitrário que é anterior às decisões acadêmicas. Há, porém, para a maioria, a consciência de que tal relação existe e que é preciso um esforço intencional para desvendá-la. Mais do que isso, parece haver uma tentativa muito grande de transformá-la.

d) Como o professor descreve sua prática.

Num esforço de síntese, a partir dos depoimentos dos professores respondentes sobre como a sua prática pedagógica se realiza, poder-se-ia dizer que:

- há, da parte deles, preocupação em **iniciar seu trabalho a partir das experiências dos alunos**, mesmo que elas representem conhecimentos do senso comum;
- evidencia-se o interesse em **definir uma linguagem comum**, um acerto prévio de conceitos e formas de interpretação da realidade;
- **os processos de pensamento são muito importantes**, bem como a capacidade de movimento entre teoria-prática, forma-conteúdo, presente-passado-futuro, entre diferentes campos de conhecimento, etc.;
- percebe-se que entre **os processos metodológicos** relatados os que mais aparecem incluem, sempre, **a ideia de ação e movimento do aluno**;
- a preocupação do **cumprimento com a ordem formal dos programas não está presente e sim o significado das**

informações e a relação que pode ser estabelecida entre a teoria e a prática;

- é primordial definir **critérios claros para a avaliação e percebê-la como um processo**, que não tem momentos estanques e descontextualizados;
- a **percepção que o professor tem sobre conhecimento é a base** da proposta inovadora. O ato de ensinar pressupõe uma visão epistemológica diferente da que preside a ciência moderna;
- a **avaliação dos estudantes é positiva** e valorizam o trabalho pedagógico, passados os momentos de insegurança inicial;
- há uma crítica da **estrutura universitária e curricular** porque ela **desarticula o conhecimento** e favorece a existência de espaços fechados e singulares de aprendizagem;
- **nem sempre as experiências** realizadas por eles **são valorizadas pelos colegas docentes**, que os vêem como diferentes e ameaçadores de uma nova ordem.

Quando se analisam as narrativas, é preciso levar em consideração, conforme já exploramos anteriormente, o lugar dos sujeitos que estão produzindo os relatos e construir, com eles, uma certa empatia, isto é, compreendê-los a partir de sua posição no processo de construção da experiência, isto é, de sua territorialidade. Com isso queremos chamar a atenção para a existência de alguma relatividade nos depoimentos, sem prejudicá-los, porém, na sua essência. Aliás, a análise realizada de suas falas, também é seletiva, plena dos significados do próprio investigador. Parece, porém, ser a constância que aqui está servindo de elemento de fidedignidade dos dados encontrados. Eles só se tornaram significativos quando demonstraram forte presença nas

narrativas dos sujeitos investigados.

Isto não invalida o esforço de teorizar a prática desses professores sujeitos da pesquisa porque suas práticas é que podem dar pistas para a construção de novos referenciais para os interessados em teorizar o ensino e a formação de professores.

Os questionamentos aos professores se alongaram sobre como eles percebiam, neles próprios e nos alunos a repercussão de seu trabalho diferenciado. Suas respostas ressaltam o **prazer como componente fundamental de sua motivação** para enfrentar as inseguranças próprias de qualquer inovação. Já as **dificuldades** que encontram para desenvolver suas propostas de ensino são explicitadas como: a dolorosa ruptura interna com o paradigma dominante, a estrutura universitária, o medo provocado pela insegurança, a resistência dos colegas, turmas muito numerosas, ausência de escopo teórico para a interdisciplinaridade e formas de avaliação.

A seguir apresentamos a análise de suas práticas de sala de aula, através da observação das mesmas, favorecendo a possibilidade de expansão da apreensão do objeto de estudo desta investigação. Foi possível perceber como a representação que os docentes fizeram de suas práticas correspondeu ao que acontece em seus espaços de ensino.

e) A aula como espaço da nova construção paradigmática.

Conforme previsto, a aula desenvolvida pelos professores constituiu-se num excelente espaço de estudo. Sua observação, em diferentes momentos, teve a finalidade de apreender os elementos da prática descrita pelos professores, bem como de enriquecer os dados obtidos pelas narrativas.

Feitas as observações, algumas categorias foram estabelecidas no sentido de tentar analisar, então, como os professores estão reconstruindo sua prática na perspectiva

da produção do conhecimento. Essas categorias, organizadas a partir das informações coletadas na investigação, foram caracterizadas como: **relação professor-aluno; relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção no plano político-social mais amplo; interdisciplinaridade.**

Ressaltando, mais uma vez, a impropriedade de tomar os resultados desta pesquisa como modelo de formação, organizaram-se os achados nos agrupamentos abaixo estruturados.

- *relação professor-aluno*: respeito, aceitação e valorização pelo que o aluno traz; aprende-se pensando, construindo hipóteses e errando; resgate do prazer de aprender; descoberta da possibilidade do trabalho coletivo.
- *relação teoria-prática*: a apropriação do conhecimento é feita a partir da reflexão e discussão dos problemas reais; é preciso conceber a unidade teoria-prática, na sua relação de autonomia e dependência; os problemas reais são mais significativos do que as simulações; os conhecimentos produzidos são sempre provisórios, porque são parte de um processo.
- *relação ensino-pesquisa*: busca constante do desvelamento do objeto de estudo, incluindo a forma de construção e sistematização do conhecimento; proposição de pequenas investigações como ponto de referência metodológica; utilização da pesquisa como instrumento de aprendizagem.
- *organização do trabalho na sala de aula*: uso da memória pedagógica dos alunos como elemento desvelador de subjetividades, identificando a história de cada um como definidora da consciência; valorização do concreto e da prática social como ponto de partida para novas aprendizagens, reforçando a ideia de que é da prática

que se constrói a teoria; ênfase no trabalho coletivo, estabelecendo cumplicidades e parcerias na construção do conhecimento; valorização dos processos de reflexão, incluindo análise e síntese.

- *concepção de conhecimento*: é visto como processo, em evolução e movimento, sempre provisório; a dúvida intelectual é o ponto de partida para a aprendizagem, e o desafio é sempre o de fazer de seu processo algo criativo; o erro é visto como elemento integrante do processo de aprender, portanto valorizado como etapa a ser percorrida; cada ciência, para se configurar como significativa, precisa se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento; a relação entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico precisa completar convertendo-se, novamente ao senso comum.
- *forma de avaliação*: precisa estar organizada de forma coerente com os pressupostos do ensino como produção de conhecimento. Valoriza pouco sua função classificatória para dar ênfase a seu papel diagnóstico, de balizador do que o aluno aprendeu; os critérios de qualificação das aprendizagens devem ser previamente discutidos e amplamente definidos, preferencialmente, com a parceria e aceitação dos estudantes; mais do que estoque de informações, propõem-se valorizar o manejo que os estudantes fazem dessas informações, demonstrando habilidades mentais mais complexas; todo o resultado do processo de ensinar e aprender deve ser cuidadosamente discutido e analisado, para que possa ser elemento de aprendizagem.
- *inserção no plano político-social*: vinculação dos conteúdos acadêmicos do contexto histórico-político-social mais amplo; conhecimento da história de sua área científica, sabendo identificar motivações e interesses que foram definidores do conhecimento através dos tempos; interpretação dos fatos da atualidade ligando-os ao seu campo científico e aos compromissos com a cidadania.

- *interdisciplinaridade*: entendimento de que quando a realidade é ponto de partida, sendo ela interdisciplinar, delinea, da mesma forma, a prática pedagógica; compreensão de que a divisão da ciência em ramos ou “disciplinas” decorre de uma visão epistemológica e da necessidade de controle do conhecimento pelas macro estruturas de poder.

f) Conclusões

Os achados aqui descritos se propõem integrar o conhecimento acumulado sobre a temática do ensino superior e, de alguma forma, contribuir para o esforço coletivo que vem sendo feito na área da didática e da formação de professores que melhor contribuam para a qualificação destes campos de atuação. Assim, as conclusões que o estudo permitiu, devem ser vistas relativizadas com outras pesquisas e inseridas numa perspectiva contextual.

Para melhor compreensão, os dados serão reunidos em quatro sessões. Primeiro explicitaremos as motivações, depois as condições facilitadoras das experiências; logo após trataremos das habilidades e compromissos presentes nos professores estudados e, por fim, abordaremos as repercussões encontradas.

* **As Motivações**: fundamentalmente, percebemos que o professor vive o desequilíbrio próprio da transição de paradigmas quando:

- se confronta com a sua própria história e suas narrativas e, nesse sentido, o movimento próprio da vida cria novas necessidades que o colocam em desequilíbrio. O descompasso entre sua prática tradicional e o seu discurso, por exemplo, pode ser um motivo desestabilizador.
- vive uma profunda insatisfação com o que vem fazendo, mesmo que esse fazer venha sendo seriamente desempenhado. É

preciso uma dose de inquietação e de desconforto para querer mudar.

- mesmo de forma indefinida, tem, na sua trajetória pedagógica, alguma experiência diferenciada que o impressionou. Usualmente, trata-se de algum ex-professor que lhe deixou algumas marcas do novo. Pode ser, também, alguma outra identificação, vinda da prática social (igrejas, sindicato, associações, etc).
- tem oportunidade de ser protagonista de seu próprio fazer, isto é, ter espaço de tomada de decisões e de definição de alternativas para o trabalho. É necessário que haja liberdade e condição de auto-gestão.

*** As Condições Facilitadoras:** não há garantias definidas que motivem professores para viver experiências de ensino na perspectiva da produção do conhecimento. A história e o contexto é que interferem na maturação desse processo. É muito forte, ainda, a influência do paradigma da ciência moderna – calcada na compreensão positivista – sobre as concepções que presidem a prática pedagógica.

Entretanto, os achados da investigação nos permitem afirmar que:

- quando existe uma estrutura de apoio ligada a um projeto pedagógico institucional, há muito mais possibilidade de ampliação do trabalho. Muitos professores estão vivendo o momento da insatisfação, mas não se sentem com condições de enfrentar sozinhos o processo inovador.
- o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais. A possibilidade da partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta, realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer a ruptura com a prática pedagógica dominante.

- se além do trabalho coletivo houver a possibilidade de uma experiência planejada de forma interdisciplinar, as condições objetivas para a realização da experiência se reforçam. Como a realidade é a fonte da construção do conhecimento e ela é sempre múltipla, a possibilidade de estudá-la sob diversos enfoques, favorece o processo pedagógico.
- o entendimento de que mudança é processo, fruto de múltiplas influências, ajuda a trabalhar com a diversidade e aceitar os contornos personalizados de cada situação.

* **Habilidades/Compromissos do Professor:** através dos dados obtidos nesta investigação, foi possível identificar muitas habilidades, compromissos e competências que o professor desenvolve com os seus alunos, numa proposta de ensino como produção do conhecimento.

Elas foram explicitadas na prática cotidiana e podem ser reunidas como uma forma didática de melhor percebê-las. Em princípio, é possível agrupá-las em duas partes: as mais diretamente ligadas às concepções e compromissos e as que se referem mais especificamente aos métodos de trabalho.

- *concepção de conhecimento:* nela está presente a ideia de provisoriidade e movimento, condições básicas para levar a efeito a experiência; é saber que o conhecimento é uma apropriação histórica;
- *concepção de ensino:* entender o ensino como processo reflexivo e interativo, incorporando a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico;
- *concepção de aprendizagem:* maior preocupação com os processos de pensamento e desenvolvimento de habilidades para o estudo

do que com o produto final do processo pedagógico; é preciso, ainda, alterar a concepção do aluno sobre o que é aprender;

- *fragilização das dicotomias*: não mais se colocam em antagonismos as tradicionais dicotomias como teoria-prática, saber popular - saber erudito, ciência básica - ciência aplicada, forma - conteúdo, passado – presente - futuro;
- *reorganização da relação teoria-prática*: a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de teorização. Não serve para comprovar a teoria, mas põ-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição;
- *formação de professores*: o professor se “constrói” na construção do aluno. Ela é feita no próprio processo de ensinar e aprender. A produção dos alunos é motivadora para o professor estudar mais e se manter atualizado. Aprende, também a saber ouvir, a trabalhar com o diferente e a conviver com o contraditório;
- *inserção no plano político-social*: a macro-estrutura e o contexto onde o processo pedagógico se realiza é o ponto de referência das reflexões e das aprendizagens. O conhecimento é situado no tempo e no espaço, nos seus limites e possibilidades. Nega-se a neutralidade da informação e das motivações na produção do conhecimento.
- *capacidade de ter o aluno como referência*: a exploração da memória pedagógica constituiu-se num bom exemplo da preocupação do professor em recuperar a história do aluno como ponto de partida das novas aprendizagens;
- *valorização do cotidiano*: o uso do cotidiano e das aprendizagens do senso comum, como ponto de partida dos processos pedagógicos, foi constante. Mais do que isso, o retorno do conhecimento científico produzido para o senso comum foi preocupação da maioria dos professores estudados;

- *preocupação com a linguagem*: o acerto prévio de conceitos, a preocupação com o entendimento do discurso e das formas de interpretação da realidade esteve presente nas propostas de ensino como produção do conhecimento;
- *privilégio da análise sobre a síntese*: os estudantes são estimulados a decompor e compor os dados disponíveis para a informação. Só depois da análise eles chegam à síntese, que é sempre fruto de suas próprias conclusões;
- *ideia de que aprendizagem é ação*: sem fazer a apologia do ativismo, percebeu-se que o movimento, a ação do aluno é valorizada na proposta de ensino que se aproxima do paradigma emergente. O aluno age física e intelectualmente na procura e interpretação de dados. Pequenas pesquisas são bastante utilizadas como procedimento de ensino, dando contornos para a desejada indissociabilidade;
- *seleção de conteúdos*: emergem dos objetivos da aprendizagem e não os antecede; a maior preocupação é com o significado das informações e não com o cumprimento aleatório de um programa;
- *materiais de ensino*: fogem à exclusividade do livro e/ou da apostila. Agregam-se aos primeiros as notícias, reportagens, catálogos, vídeos, estatísticas, documentos factuais, etc. Não há monopólio para a veiculação da informação;
- *inserção da dúvida como princípio pedagógico*: trabalhar com a insegurança é a grande aprendizagem metodológica e a dúvida epistemológica aparece como parceira de todo o processo de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva o erro é visto como parte da aprendizagem e é valorizado como motivador da construção do conhecimento;
- *avaliação vista como processo*: definir critérios claros e aceitos coletivamente para os parâmetros da aprendizagem é a chave

da avaliação. Os resultados memorísticos são substituídos por significativos momentos de aplicação, análise ou síntese, onde o estudante revela a sua produção.

* **Ganhos e Repercussões**

- *recuperação do prazer*: certamente esse é um dos principais ganhos que essa proposta traz. Ensinar e aprender transformam-se em atividades prazerosas, mesmo que envolvam intenso esforço e trabalho. O aluno sente que o professor acredita na sua capacidade de ser sujeito do processo de aprender, e o professor encontra a verdadeira gênese de sua tarefa de ensinar;
- *possibilidade da interdisciplinaridade*: a ênfase no processo que tem a história e o real como ponto de partida encaminha, naturalmente, à interdisciplinaridade, porque a realidade é sempre totalidade. As práticas de ensinar e aprender, nessa perspectiva, exigem a transgressão dos limites das disciplinas e estimulam o estudante a outras alternativas;
- *novas aprendizagens*: as experiências demonstraram que, além das aprendizagens próprias dos objetivos acadêmicos, trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento favorece: saber aproveitar o senso comum, descobrir saídas para problemas, superar a passividade intelectual, aprender a organizar o tempo de estudo, desenvolver a disciplina intelectual para produzir, vencer a insegurança da própria autonomia, aprender a ler e a expressar por escrito as suas ideias, adaptar-se a novas formas de avaliação.

Como é possível constatar, as manifestações paradigmáticas de Boventura de Souza Santos podem ser facilmente correlacionadas com os achados desta investigação. Suas ideias e contribuições facilitaram a elucidação dos processos vividos pelos professores que estão no limiar da ruptura com o paradigma dominante do conhecimento. O desvendamento

de suas narrativas e práticas à luz dos posicionamentos teóricos do autor, deram suporte para que pudéssemos resignificar os resultados encontrados.

Ao voltarmos ao quadro de suas tendências paradigmáticas, é possível perceber que as narrativas e as práticas de sala de aula dos professores estudados, bastante se aproximam do paradigma emergente ou, pelo menos, estão na transição paradigmática, mesmo que eles não tenham clareza do referencial teórico que ancora suas práticas e reflexões. Além disso revelam a articulação entre concepção epistemológica, estrutura social e decisões pedagógicas tão preservada pelo autor.

A ideia foi recuperar a trajetória dos professores enquanto sujeitos de sua própria história, na perspectiva de recuperar o triplo AAA do processo identitário dos docentes, apontado por Nóvoa (1995): adesão, ação e autoconsciência. Procuramos vê-los como artífices da própria mudança e, assim, construtores do novo tempo. As ideias de Santos foram providenciais para avançar nesse sentido e nos ajudaram, em permanente parceria, na construção dessa investigação.

Além disso, novos passos já estão sendo dados no sentido de, a partir da sala de aula, ampliar estudos e reflexões sobre as inovações universitárias/institucionais que estão representando rupturas paradigmáticas, na tentativa de melhor compreender/antecipar os desafios do futuro. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENO, Raul. El Taller de Educadores y la Investigación. *Cuadernos de Formación Docente 9*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 1989.

ANDRÉ, Marli Elisa. *Etnografía da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente na Escola Pública Capitalista. Painel: *Formação Docente: Saber Pedagógico e Formação de Professores*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, VII, maio 1996, UFSC/SC, 1996. 14p.

BALZAN, Newton. Formação de Professores. *Psicologia da Educação*. PUC/SP. São Paulo, n. 01, 21-33, nov., 1995.

BENEDITO, Vicenç, FERRER, Virgínia, FERRERES, Vicent. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1995.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, Códigos y Control: Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Buenos Aires: Akal, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino*. Rio de Janeiro: Alves, 1982.

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1994.

CAPRA, Fritjof. *Sabedoria Incomum*. São Paulo: Cultrix, 1988.

CONNELLY, Michael, CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência y Investigación Narrativa. In: Larrosa, Jorge (org.). *Déjame que te Cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. P. 11-59.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. O Futuro já é hoje: o desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 6, jun. 1994, Goiânia. *Anais dos Simpósios do ...* Goiânia. Junho, 1994. p. 382-394.

CUNHA, Maria Isabel da, FERNANDES, Cleoni M^a B. A Prática Continuada de Professores Universitários. *Educação Brasileira*. CRUB. Brasília, n. 32, 189-203, jan./jun., 1994.

CUNHA, Maria Isabel da, LEITE, Denise B. C. *Decisões Pedagógicas na Universidade e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, Ilma (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

DEMO, Pedro. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

DOMINGUES, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1986.

EZCURRA, Ana M., DE LELLA, Caytano, KROTSCH, Pedro. *Formación docente e inovación educativa*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Editores, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivani (org.) *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry, MaCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GOODSON, I. F. Teacher's life stories and studies of curriculum. In: GOODSON I. F. (ed). *The Making of Curriculum*. Collected Essays. Philadelphia: Falmer Press, 1988.

GOODSON, Ivan. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREENE, Maxine. El Professor como extrangero. In: LARROSA, Jorge (org). *Déjame que te Cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 81-130.

HAGUETTE, Maria Teresa M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HUBERMAN, M. Teachers careers and social improvement. *Journal of Curriculum Studies*. n. 20, p. 119-132, 1988.

JAPIASSU, Hilton. *As paixões das ciências*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras e Letras, 1994.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

KENSKI, Vani. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 37-159.

LAING, R. D. *O eu dividido*. Petrópolis: Vozes, 1987.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Tres imágenes de Paradiso. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te Cuente*. Barcelona, Editorial Laertes, 1995. p. 137-164.

LEITE, Denise B. C., MOROSINI, Marília. Universidad y Producción de la Enseñanza del Aprendizaje. *Perspectiva Educacional*. Valparaíso, Chile. n. 21/22, p. 71-77, enero/diciembre, 1993.

LIMA, Maria de Lourdes. R. Mudanças Qualitativas do Conhecimento sobre o Trabalho Docente. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Um Desafio para a Didática*. São Paulo: Loyola, 1988. p. 39-62.

LUCARELLI, Elisa. Teoria y Practica como Inovación en Docência, Investigación y Atualización Pedagógica. *Cuadernos de Investigación 10*. Buenos Aires: 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARQUES, Mario O. *Conhecimento e modernidade em construção*. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, Mario O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MONTEIRO LOBATO. *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1950.

NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editores, 1992.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PAOLI, Niuvenius. *Para Repensar a Universidade e a Pós-Graduação*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1985.

PAOLI, Niuvenius. O Princípio da Indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa. *Caderno CEDES*. São Paulo, n. 22, p. 27-52, 1988.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em Construção*. São Paulo: Papirus, 1993.

PINAR, W. F. Whole, brighth deep with understanding. Issues in qualitative research and autobiographical method. In: *Contemporary Curriculum Discourse*. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Lucíola L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antonio F. *Conhecimento educacional e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1994. p. 27-37.

SCHÖN, Donald. *La Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SOARES, Magda B. *Metamemórias – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

O SENSO PRÁTICO DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO: das necessidades da prática

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

*Atualmente, sinto falta de respostas mais concretas sobre como fazer, como transformar o que temos. (...) Precisamos ensinar nossos estudantes a aprender, e, principalmente, a aprender por si mesmos. Eles terão que ter o discernimento para selecionar a informação necessária nesse mar de nets e cds e cyber. E aí vem o mais trágico: num país tão desigual, tão injusto e tão cheio de problemas como o Brasil, o que pode ser feito agora? (...) O bom professor de hoje precisa ser uma antena de alta eficiência, captando os anseios, **compreendendo necessidades** (grifos nossos), consciente da realidade do país e do mundo. (prof. Jailson/ Ciências/ 2º sem./ 97)*

Este trabalho apresenta o resultado parcial de minha reflexão sobre a construção do conhecimento pelos professores a respeito da própria prática, entendida aqui como espaço social concreto, revelando uma maneira de ser e de *estar* na profissão.

A perspectiva escolhida, uma das possíveis, é, em minha compreensão, válida e necessária, porque a maior parte de nós se sente impotente, ansiosa e insegura a respeito do trabalho docente, especialmente face às mudanças culturais e sociais, como bem acentua o professor da epígrafe acima. Discutir, assim, uma possível compreensão sobre o espaço da identidade do professor, no qual se articulam dimensões pessoais (da vida), profissionais (da profissão) e organizacionais (da escola), parece representar um ponto de partida.

Nesse caminho, estarei pondo em discussão dois aspectos enfatizados pelos professores em suas representações

sobre a constituição de suas identidades: as necessidades e perspectivas que assumem em relação à formação e ao desenvolvimento profissional que pretendem, e a importância que colocam na escola enquanto contexto de produção de sua profissionalização docente.

Do ponto de vista teórico, terei como apoio as ideias de Lefebvre (1958, 1991, 1995) e Agnes Heller (1977, 1992), referentes ao estudo das representações e da cotidianidade, e as de Bakhtin (1988, 1995) e Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1990, 1996, 1997), que ao se referirem ao campo das representações sociais, valorizam a fala como expressão das condições de existência. A compreensão da fala do professor exige, ao mesmo tempo, que entendamos as relações sociais que ela representa, o espaço da cotidianidade e da história de ser professor.

Assim, partindo do suposto que a realidade vivida é também representada e que através dela os professores constroem sua vida e sua profissão, examinarei suas vozes, para compreender o que dizem sobre suas práticas. Nessa direção pretendo apreender o modo com que esses professores *estão-no-mundo* e de que forma desenvolvem o *senso prático* de ser e estar na profissão – o *habitus*, diria Bourdieu (1997). *Habitus* que orienta a percepção da situação profissional, a direção e o movimento que pretendem imprimir aos espaços concretos da escola e da sala de aula.

Os dados examinados¹ aqui foram coletados durante os anos de 1996 a 1998. Detenho-me sobre os elementos que me levaram a analisar a questão central que me propus

1 Anotações escritas e material transcrito de gravações das falas dos alunos durante as aulas de Didática, do curso de Licenciatura, sob a responsabilidade da profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (de 1996 a 1997); videograções das diferentes situações interativas da sala de aula de um professor de Geografia (egresso/ 1997); e transcrição das histórias de vida de outros egressos das diferentes turmas de Didática sob a coordenação da mesma professora (1998). Tais professores foram selecionados porque trabalhavam (ou já haviam trabalhado) na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

neste trabalho: identificar como os professores *aprendem a sua profissão* (CANÁRIO, 1997), através do diagnóstico de suas necessidades. Necessidades da *prática habitual* – as representações dos professores a respeito das dificuldades e dos problemas identificados de forma individual ou coletiva. E necessidades para a *prática desejada*, aquelas que se orientariam às metas especificadas, às mudanças desejadas, para criar um novo *habitus*.

Embora haja outros aspectos da pesquisa, o primeiro momento deste texto relaciona-se às representações dos professores sobre suas necessidades e perspectivas em busca da construção da identidade profissional. Para isso, estarei explorando as ideias apresentadas por Nóvoa (1992a), revendo, portanto, os conceitos de *desenvolvimento profissional*, tentando compreender até que ponto um olhar sobre as necessidades e perspectivas dos professores pesquisados pode ajudá-los a se posicionarem melhor em relação à profissão. Desenvolvo, também, o conceito de *necessidade como mudança ou direção desejada* (RODRIGUES & ESTEVES, 1993), para fundamentar a tese de que é possível gerar um novo *habitus*.

Em um segundo momento, ao pretender enfocar a escola enquanto *contexto da ação do professor* (SILVA JÚNIOR, 1991; NÓVOA, 1992a, 1992b; PENIN, 1989, 1997; MARCELO GARCÍA, 1994; CUNHA, 1995, 1997; SANMAMED, 1995; MORAIS, 1997; LINHARES, 1997; CANÁRIO, 1997; CORTELLA, 1998; MARIN, 1998; PIMENTA, 1997, 1998; entre outros), busco apreender seu significado como *lugar onde os professores aprendem a sua profissão*. Aprender a profissão no sentido de constatar as necessidades da escola, para mudá-la.

Na perspectiva de escrever sobre o desenvolvimento profissional, a partir de um olhar sobre as representações e práticas dos professores, importa ainda lembrar que nossos professores tomam a posição de sujeitos, falam a mesma língua, mas falam de modo diferente; abordam os mesmos assuntos, mas introduzem diversas inquietações. Como diria Bourdieu (1997: 29), a educação *tornou-se bem mais*

comum, ainda que as diferenças sejam mantidas, mas no nível dos lugares, dos momentos e das formas das práticas. Posso, enfim, dizer que há um movimento que traduz *som e ruído*, pois os professores (ou futuros professores) anunciam/enunciam/denunciam, identificando, assim, um ritmo que desafia qualquer harmonia. Um ritmo que imprime novos significados às formas de *sentir e pensar*, ao movimento de conhecer, fazer e transformar a prática docente em uma contínua *interrogação epistemológica* (BOURDIEU, 1997:202).

1. NECESSIDADES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O homem é, ao mesmo tempo, liberdade e necessidade: sua liberdade consiste numa necessidade compreendida, dominada e vencida; superada. (Lefebvre, 1995:114)

(...) sinto a necessidade de me adequar às exigências da “turma” com a qual trabalho – é necessário que eu reflita se meu currículo está ou não adequado às condições sócio-econômicas e culturais; devo conhecer o lugar onde a escola está inserida e a sua história. Estes aspectos são aspectos importantes que denotarão meu compromisso enquanto educadora. (profa. Delfina, Português/ 1997)

Até que ponto um olhar sobre as necessidades e perspectivas de professores pode nos ajudar a nos posicionarmos melhor em relação à nossa profissão? Quais seriam os efeitos epistemológicos desse olhar?

Da vasta discussão que aí se apresenta, a proposta básica é de desenvolver o conceito de *necessidade como mudança ou direção desejada* (RODRIGUES & ESTEVES, 1993: 17-18), para fundamentar a tese de que se novos saberes forem incorporados ao *habitus* dos professores, ampliando suas necessidades e perspectivas de trabalho, novos espaços de transformação serão cavados no contexto da escola e da sala de aula.

Ao partir desse conceito, coloco a questão da identidade, procurando explorar as noções de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional enunciadas por Nóvoa (1992a). Ao aproximar essas ideias dos registros das falas dos professores, duas hipóteses orientam meu pensamento. A primeira se sustenta na *força da representação*, via análise das *necessidades*, como espaço possível de enfrentar as artimanhas da profissão. A segunda aposta na *reflexão permanente sobre a prática* como um modo de existência profissional. Reflexão que nos faz *aprender a pensar* nossas práticas para *aprender a aprender* (DEMO, 1997; FREIRE, 1997; LIBÂNEO, 1998) com nossas próprias experiências, *aprendendo a ensinar a nós mesmos* (KINCHELOE, 1997: 196). Aprender para provocar mudanças no contexto da escola e da sala de aula, gerar um novo *habitus*. Aprender para apreender nossa própria formação e desenvolvimento profissional: uma forma necessária/desejada de articular teoria e prática, representação do mundo e mobilização de ações para transformá-lo.

1.1. DO CONCEITO DE NECESSIDADE COMO PRÁTICA DE DEFINIR OBJETIVOS DE AÇÃO E DE MUDANÇA: a força da representação

Centrando-me no inventário de problemas/dificuldades/expectativas² assinalado pelos professores durante o tempo de coleta de dados (de 1996 a 1998), ou seja, nas representações sobre suas necessidades, pude verificar que estas são criadas, quando os professores as expressam. E quando isso acontece? Geralmente, na medida em que

2 Para melhor classificar as necessidades dos professores, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação contínua, organizei dois quadros, em anexo, que tentam, de forma sintética, reproduzir as falas dos professores e dispô-las em possíveis categorias de análise.

são instigados a falar e/ou a pensar sobre elas, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis a alguma forma de conscientização das necessidades que cercam a profissão.

De posse dessa afirmação, ficou claro que o conceito de necessidade deveria ser explorado, se não fosse possível em sua abrangência, pelo menos naquilo que nos permitisse compreender como os professores *aprendem a sua profissão*.

Na verdade, quando falamos de nossas necessidades, nos diversos momentos e espaços profissionais, representamos nossas realidades, construímos nossas vidas, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos. Essas representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social mais amplo, como também direcionar uma ação pedagógico-política de transformação, pois, como diria Bakhtin (1995), elas retratam e refratam a realidade.

Com efeito, quando uma necessidade é expressa de forma consciente, ela faz um retrato, muitas vezes em preto e branco, da realidade, introduzindo as limitações objetivas do contexto a que se refere. Mas, por outro lado, traduz também uma intenção de ação a fim de transformar as condições existentes.

Partindo da palavra necessidade, assim está registrado no Novo Dicionário Aurélio (s/d: 966): “qualidade ou caráter de necessário – que não se pode dispensar; que se impõe; essencial; indispensável; aquilo que é absolutamente necessário; exigência; aquilo que é inevitável, fatal; aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto”.

Mas o que é que consideramos *essencial, indispensável, absolutamente necessário*? De saída, podemos afirmar, com Monette, D’Hainaut, Mckillip (in RODRIGUES & ESTEVES, 1993: 13), que o conceito de necessidade se articula com a questão dos valores, pois é por intermédio deles que a necessidade se *mede* (D’HAINAUT, id.:13), se qualifica, ou melhor, corporifica o *caráter de necessário*.

Dentro dessa perspectiva, outros autores definem tipologias variadas das necessidades, considerando que as mesmas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos. Dentre estes, Stuffelebeam (in RODRIGUES & ESTEVES,

1993: 16-19) se destaca, por ter realizado um apanhado geral das diferentes teorias, e porque apresenta uma certa aproximação com os dados da pesquisa. Ele aponta quatro concepções para definir o estudo sobre as necessidades: 1. necessidades como discrepâncias ou lacunas; 2. necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; 3. necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; 4. necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo, ou cuja presença é benéfica.

Para este estudo, tomo o conceito de *necessidade como mudança ou direção desejada*, formulado por Stufflebeam, e parto da ideia, junto com Barbier e Lesne (id.: 1993: 24), de que analisar necessidades seria *produzir objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação*. Analisar necessidades é, portanto, uma forma de intenção de ação e de mudança, seja ela do contexto e/ou da própria identidade profissional. Forma de intenção e de ação que transforma a maneira de ser e de estar na profissão.

Ao analisar as necessidades dos professores (durante a formação inicial e/ou nas ações de formação contínua³), observei que alguns aspectos, destacados por Rodrigues & Esteves, (1993: 19), estavam presentes. Tais aspectos, a meu ver, giram em torno da necessidade como eixo de *mudança ou direção desejada*, pois estabelecem: 1. relação de dependência dos professores com os valores novos que vão impregnando a nossa sociedade (poderíamos traduzir aqui pelo reforço de legislações, como a LDB, os PCNs, as normas regimentais; pela construção do Projeto Político Pedagógico da Escola; e pelos Programas de Educação Continuada/PEC, entre outros); 2. subordinação dos professores ao contexto em que esses valores se determinam (articulando necessidades à política educativa); e 3. multiplicação desses

3 Em relação às ações de formação contínua, estou me reportando ao tempo de observação de sala de aula de um professor de Geografia (1997), egresso do respectivo curso de Didática (1996).

profissionais para divulgar novos valores/necessidades (via reuniões pedagógicas e de pais, comissões de classe, programas de formação contínua, etc.).

Para além dos aspectos abordados pelas autoras, e tendo em vista os dados da pesquisa, temos que considerar ainda que a análise das necessidades expressa: 1º - um espaço social global, como diria Bourdieu (1997: 50), um *campo de forças*⁴, onde os professores enfrentam os desafios de sua profissão (posição na hierarquia do trabalho), contribuindo para conservar ou transformar seu *campo de atuação*; 2º - mudanças desejadas no quadro de atividades pedagógicas, e em seus momentos de estruturação (planejamento, execução da ação ou em sua avaliação); e 3º - um significado essencial quando o professor puder, ao desvelar suas necessidades, se sentir pessoa, profissional e membro efetivo da equipe escolar. É nestas dimensões que se sustenta a força da representação: uma possibilidade de se induzir à ação, à mudança da ação e à formação do profissional professor.

Há ainda alguns pontos frágeis que não podem ser ignorados, especialmente, em relação ao trabalho coletivo da escola (traduzido pelas necessidades coletivas), e à formação do professor. Pontos que passam pelo entendimento: 1º - da necessidade como unidade dialética entre o momento subjetivo das necessidades individuais, o intersubjetivo das necessidades coletivas, e o objetivo das limitações e possibilidades do contexto escolar; 2º - de estabelecer diferença entre os conceitos de *necessidade* e de *preferência*. Este último passa pela apreensão do que a maioria expressa, que pode não estar atenta de fato aos problemas essenciais

4 Para a compreensão desse *campo de forças*, propomos a leitura das necessidades (ou parte delas) no Quadro 1, em anexo, que intitulei *Necessidades dos professores na Formação Inicial e nas ações de Formação Contínua*. Disponho, então, as necessidades dos professores em campos diferenciados: epistemológico, pedagógico, cultural e político-social. Campos onde se cruzam as forças da representação, via *necessidades*.

da escola (questões de modismo ou temas não válidos para aquela comunidade); e 3º - de que *necessidade* deve levar a *liberdade*, ou seja, a algo significativo, benéfico, portanto, valioso. Algo que possibilite, na relação de interdependência, negociar compromissos, ponderar vantagens e desvantagens, gerir contradições e conflitos, superar problemas, criar maneiras de ser e de estar na profissão (um novo *habitus*).

1.2. DAS NECESSIDADES PESSOAIS DO PROFESSOR ÀS NECESSIDADES SOCIAIS: produzindo a profissionalização docente

(...) não existe apenas um bom professor, isoladamente, que independa do local e das condições de trabalho em que se encontra. O que existe é, sim, o “grupo” do bom professor e é esse grupo que, unido por um projeto pedagógico comum, tornará possível, juntamente com a família do aluno, a formação do “cidadão” consciente de quem tanto se fala nos planejamentos de início de ano. (profa. Simone/Português, 1997)

Retomando os aspectos trabalhados anteriormente, centrados na questão da necessidade, e fazendo a releitura da fala da professora da epígrafe acima e de outros professores⁵, a proposta, agora, é de examinar mais de perto o conceito de identidade, na perspectiva de compreender como se articulam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992a).

5 Vide o Quadro 2 – *Das necessidades pessoais (subjetivas), profissionais (intersubjetivas) às necessidades organizacionais (objetivas)* – para se obter um breve retrato das necessidades dos alunos/professores entrevistados. O quadro faz uma síntese, ainda que provisória, das representações dos professores sobre suas necessidades, enquanto pessoas/professores da escola pública do Estado de São Paulo (de 1996 a 1998).

A ideia enunciada por Nóvoa (id.: 25) de que o professor é uma pessoa e é preciso dar um sentido à pessoa do professor, ao seu desenvolvimento, e ao contexto da escola em que trabalha, permite que entendamos como se constrói sua identidade. Tomamos esses conceitos para fazer uma breve reflexão sobre as necessidades da identidade do professor: necessidades pessoais (subjetivas), as coletivas/sociais (intersubjetivas) e as do contexto escolar (objetivas).

Quando refletimos sobre nossas experiências pessoais, compartilhamos necessidades e perspectivas de trabalho. Refletimos sobre a nossa prática, nossas ações e condições de trabalho, apontado para intenções que se resumem na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais, no interior do projeto mais amplo profissional, e/ou do projeto concreto da Escola, com o qual trabalhamos.

Portanto, essa maneira de expor nossas necessidades pessoais, trocando experiências com outros professores, revela uma forma de ser e estar na profissão – porque faz com que partilhemos práticas, colocando em comum nossa profissão. E é nessa troca que reconstruímos nossos saberes e competências⁶, compreendemos que nossas necessidades pessoais são necessidades coletivas/sociais, uma vez que as necessidades são *sempre elaboradas e formuladas num dado contexto social* (Rousson e Bourdieu, in RODRIGUES & ESTEVES, 1993: 14).

Situando as necessidades pessoais/sociais em função da percepção das possibilidades disponíveis no espaço concreto da Escola, no campo de forças (BOURDIEU, 1997), negociamos “*coisas a fazer*”, *formas de criar, maneiras a inventar*, em resumo, nossa “*pretensão de existir*” (id.: 65). Colocamos, no jogo da vida, a possibilidade de exercer nossa profissionalidade.

6 Tomo aqui emprestado o significado de competência de Le Boterf (in Canário, 1997: 5-6). Segundo esse autor, a competência não é um estado, nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação; só é compreensível “em ato” e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente.

Profissionalidade que permite articular nossas representações e esquemas de ação – *habitus* (BOURDIEU, 1997), em um espaço concreto, socializado pelas maneiras de pensar, decidir, avaliar ações e intenções. Profissionalidade que exige, para além dos saberes, competências que possibilitem *mobilizar as representações em situação* (PERRENOUD, 1993: 179).

Para Perrenoud (1993: 184), a profissionalização será tanto melhor quanto mais clara e exigente for a concepção que os atores tenham dela. Tal concepção passa primeiro, a meu ver, pela compreensão que se tem da *prática habitual* – das necessidades e das possibilidades pessoais (necessidades subjetivas), profissionais (necessidades intersubjetivas) que fundam e/ou são fundadas pelas exigências da Escola (necessidades objetivas), em busca da *prática desejada*.

Os dados da pesquisa nos mostram que conforme o grau de profissionalidade dos professores pesquisados⁷, o olhar da e para a realidade vai se ampliando com o exercício do trabalho docente. Na formação inicial, as necessidades são mais pessoais. Nas ações de formação contínua, no contato direto com os problemas da escola, as necessidades passam a ser mais enfocadas no trabalho coletivo, em busca de mudar o espaço concreto da escola e da sala de aula. E é nessa busca que se produz a profissionalização docente.

2. A ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO FUNDAMENTAL DE PRODUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Eu não teria como enfrentar a sala de aula se fosse aquele professor que chegasse, olhasse para a classe sério, passasse um texto na lousa, e pedisse para o aluno copiar... (prof. Silas⁸/Geografia, 1997)

7 Vide quadros 1 e 2, em anexo.

8 De março a outubro de 1997, acompanhei as aulas do prof. Silas Martim Junqueira (egresso da Didática/1996). As aulas eram do 1º ao

Os futuros-professores e/ou professores têm sido desorientados pelas mudanças constantes que a sociedade lhes impõe. Uma boa parcela dos professores busca o aconchego da rotina, das portas fechadas da sala de aula, da cumplicidade que trama com outros professores. Talvez porque tenham receio do novo; medo de se adaptarem. Faltam-lhes confiança, consciência das possibilidades que têm enquanto educadores – vontade de intervir no mundo. Agarram-se, então, ao livro didático, aos saberes já adquiridos, às suas experiências. Não conseguem ou não querem seguir o ritmo da mudança, sobrevivem na e da educação.

Outros, como o prof. Silas, estão convencidos que é mesmo preciso mudar a posição, enfrentar as incertezas e as inseguranças gestadas pelo mundo globalizado, pelas novas formas de trabalho e de produção. Para estes, o processo de mudança aguça-lhes a vontade de tomar decisões, e, com isso, assumem formas de *sentir e pensar* a realidade de seu trabalho, de sua profissão. Sentem-se *parte da mudança* (ENGUIA, 1998: 26), por isso procuram gerir suas dificuldades e conflitos, buscam suprir suas necessidades e ser profissionais da educação, estimulam o trabalho coletivo, a troca de experiências, a investigação da própria prática. E, com isso, problematizam a realidade, renovam saberes e atitudes, avançam na profissionalização.

É nesse sentido que vejo a Escola enquanto contexto fundamental da profissionalização docente. Para justificar essa ideia, pretendo fazer uma breve retrospectiva da pesquisa...

Quando estávamos vivenciando as aulas de Didática, coordenadas pela profa. Dra. Selma G. Pimenta (licenciatura/FEUSP), vimos que os alunos estavam preocupados em adquirir uma competência profissional. Competência que passava por um conteúdo formal de disciplinas e pela aquisição de *técnicas/estratégias* de ensino, ou seja, um *saber-fazer* voltado para o *conhecimento em ação* ou um *saber em ação* – saber teórico

3º colegial (hoje, ensino médio), período noturno da EEPSP “Emydio de Barros” (13ª DE, SP).

direcionado para a prática que intencionavam desenvolver. Era essa a necessidade primeira.

Entretanto quando esses alunos já experimentavam as artimanhas da profissão, já se encontravam em um contexto de prática de ensino, as necessidades e interesses eram outros, porque eram mais concretos, orientados para a ação, relacionados a uma improvisação e uma conversação reflexiva. Tais professores, ou na aula da Didática, ou contando suas histórias de vida, estavam cientes de que não poderiam estar subestimando a força da razão prática (PERRENOUD, 1993: 30). Prática, em que “*o indivíduo adquire, progressivamente, uma relação reflexiva com a sua própria formação e um certo domínio sobre as experiências às quais se submete ou se furta*” (PERRENOUD, 1995: 166).

Acompanhando as aulas do prof. Silas, no contexto de uma escola pública, pude perceber mais nitidamente que o professor só se fazia como profissional, porque estava numa escola e fazia parte de um corpo coletivo de professores e alunos.

O conhecimento que o professor produzia sobre e para o ensino tinha como eixo norteador as necessidades da escola e de seus alunos, para além de suas próprias necessidades epistemológicas, pedagógicas, político-sociais, culturais mais amplas⁹. Construía um conhecimento que provinha da ação e que direcionava as atividades que procurava realizar. Conhecimento que surgia das *necessidades da prática*, relacionadas a uma epistemologia da prática que se explica por uma teoria de ação. Teoria de ação que tem na prática o ponto de partida e o ponto de chegada. Teoria traduzida não só pelos saberes do conhecimento e pedagógicos, mas também, e, principalmente, pelos *saberes da experiência e da interação* com os outros sujeitos na construção de um *practicum*¹⁰ - onde o professor aprende ensinando, ensina

9 Vide Quadro 1, em anexo, para melhor esclarecimento dos campos das necessidades.

10 Utilizo-me do termo *practicum*, como *momentos estruturados da prática pedagógica* (Zeichner, 1992: 117).

pesquisando, *aprende a aprender*. Aprende a refletir sobre o seu *saber-fazer* docente, tematizando sua prática, dando conteúdo a suas formas de trabalhar em sala de aula, e de produzir a sua profissionalização docente.

Segundo o prof. Silas, a participação na pesquisa possibilitou-lhe uma prática de interrogação epistemológica e de sistematização do conhecimento que não tinha sido comum para ele, nem para seus alunos. Tal postura permitiu ao professor compreender a importância do referencial teórico, não para aplicá-lo à realidade, mas para iluminá-la, abrindo perspectivas de teorizar sobre a mesma, contribuindo para a reflexão do seu *saber-fazer* e de seus alunos. Um dos efeitos desse novo *habitus* evidenciou a necessidade de uma maior confiabilidade na participação dos alunos no processo da aula e de investigação dos problemas suscitados pelas diferentes experiências. Para isso, o professor incentivou seus alunos a realizar trabalhos em grupo, seminários, leituras significativas e visitas extra-curriculares, integrando-os, também, nos diferentes projetos da Escola.

Uma outra mudança sentida pelo prof. Silas foi o fato dele estar ressignificando o contexto da escola enquanto produção de sua profissionalização docente, refletindo mais pontualmente sobre as maneiras de ser e estar na profissão professor. Nesse sentido, o esforço despendido por ele foi posteriormente avaliado por seus alunos, que também consideram a pessoa do professor, ao lado do profissional. E isso fez com que alguns alunos valorizassem o ensino da Geografia através do modo/da didática com que o professor conduziu suas aulas. Eis alguns comentários¹¹:

O curso foi muito bom, pois discutimos temas polêmicos e que nos incentivou a expor nossas ideias e o nosso ponto de vista. As aulas dinâmicas incentivaram os alunos a terem uma certa amizade com o professor e isso não é muito comum, mas gostamos da experiência.

11 Vide, em anexo, o Quadro 3 que se refere a alguns trechos das avaliações dos alunos a respeito do trabalho do prof. Silas.

(...) possibilitou uma integração mais prazerosa, onde pudemos trocar os conhecimentos. O trabalho em coletividade deixa o conteúdo da matéria mais fixado em nossas mentes e em nossas vidas.

2.1. IMPRIMINDO UM SENSO PRÁTICO DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO: da prática habitual à prática desejada (ao novo *habitus*)

A troca de experiências com os professores egressos do curso de Didática, especialmente no contato direto com o prof. Silas, possibilitou um repensar de nossas necessidades pessoais/profissionais, e da escola enquanto contexto fundamental da profissionalização docente. Essa era uma maneira de imprimir um novo *habitus* – *princípio gerador de práticas distintas e distintivas* (BOURDIEU, 1997: 22), transformando a nossa prática habitual em pelo menos quatro dimensões (ABDALLA, 1997):

- **pessoal** – na medida em que ajudou a organizar nossas necessidades pessoais, os saberes de nossas experiências, ampliando os saberes do conhecimento específico e os pedagógicos - construindo nossas identidades de professor (e de professor-pesquisador);
- **didática** – quando (re)aprendemos a planejar, a (re)conhecer os conteúdos dos programas e a enfrentar os desafios das situações pedagógicas e das questões metodológicas, em um processo de partir das intenções às ações, e das ações às intenções renovadas – ampliando o ciclo didático (planejando, executando, avaliando, (re)planejando...);
- **institucional/organizacional** – intensificando o sentido do *ensino como prática social viva – nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem* (PIMENTA, 1998: 156) – ressignificando o entorno da sala de aula, contextualizando as experiências de ser e estar professor em espaços mais amplos, entrando em contato com uma

série de temáticas que só são possíveis porque agora pensamos em termos de Escola, de Projeto Político-Pedagógico, de Sistema de Ensino, de políticas públicas, etc.

- **profissional** – quando aprendemos a ser *práticos*, adaptando os conhecimentos teóricos à realidade escolar, mas, mais do que isso, reconstruindo a teoria pela via da prática. Reconstrução que passa, muitas vezes, pela desconstrução dos conhecimentos adquiridos e pela co-construção, porque compartilhada através da troca de experiências.

Da prática habitual à prática desejada, ainda há muitas interrogações: Como fazer com que o professor se assuma no exercício de sua profissão? Como estimular professores a se envolverem em uma prática coletiva que ressignifique o papel da Escola frente às novas exigências educacionais? Como levar adiante um projeto emancipatório de educação? Como levar adiante um projeto emancipatório de educação? Como construir uma identidade profissional que possibilite ao professor *aprender a pensar e aprender a aprender* (KINCHELOE, 1993; FREIRE, 1997; LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 1998, entre outros) sua própria prática, assumindo *a convicção de que a mudança é possível* e é necessária (FREIRE, id.: 85-94)? Talvez sejam essas as primeiras questões a serem enfrentadas por qualquer projeto que leve em conta a formação inicial e/ou contínua de educadores nas nossas escolas e universidades.

AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O exercício realizado neste trabalho deixa entrever alguns direcionamentos interessantes que confirmam as nossas considerações a respeito do pressuposto que, se novos saberes forem incorporados ao *habitus* dos professores, estaremos não só investindo em sua profissionalização, mas também criando espaços concretos de transformação no

contexto da escola e/ou da sala de aula. Para isso, considero que olhar para as necessidades dos professores (na formação inicial e/ou contínua) pode ajudá-los a enfrentar os desafios da profissão, produzindo objetivos de ação e de mudanças na própria prática.

Na tentativa de pensar em *como* transformar necessidades em objetivos de ação e de mudança, gerando um novo *habitus*, apresento algumas teses, já desenvolvidas em um outro trabalho (ABDALLA, 1997):

*Tese nº 1 – Quando o professor, em um contexto de prática profissional, aponta como **necessidade** a reflexão sobre o seu **saber-fazer** docente, tematizando sua prática, dando conteúdo a suas formas de trabalhar em sala de aula, o ensino passa a ser o lugar da pesquisa e a pesquisa o lugar da aprendizagem. A pesquisa torna-se, então, princípio cognitivo de compreensão da realidade e princípio formativo na docência (PIMENTA, 1997:51).*

Tese nº 2 – Para que o ensino passe a ser o lugar da pesquisa e a pesquisa o lugar da aprendizagem, é importante que se abram espaços (no interior da Escola e em outros contextos, em especial, na Universidade), que propiciem regularmente um tempo para professores descreverem, discutirem, registrarem suas situações didáticas, reafirmando, assim, a importância da troca de experiências.

Tese nº 3 – Qualquer projeto que leve em conta a formação inicial e/ou contínua do educador – a profissionalização do professor – precisa fazer frente às novas exigências educacionais gestadas por uma sociedade em mudança.

Tese nº 4 – A possibilidade de um trabalho investigativo da própria prática, dos saberes da experiência, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997: 42-52), considerando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais (NÓVOA: 1992a), leva a uma necessidade contínua de um melhor conhecimento e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, quando professores sentem o sabor/saber de compreender as necessidades da própria prática, passam a reconstruí-la. Passam a olhar o ensino como o lugar da aprendizagem. Passam a entender que mudar a prática é possível e necessário. Abrem novas possibilidades para a liberdade de ser e estar na profissão. Tornam-se, enfim, sujeitos de suas próprias criações: identidades em permanente construção. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Relatório de pesquisa “A didática na licenciatura – um estudo dos efeitos e um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura” (coordenação Pimenta, Selma G.). FE-USP, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética* (A teoria do romance). São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Trad. Michel Lahud & Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papius Editora, 1997.

CANÁRIO, Rui. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Universidade de Aveiro. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 18-20 de dezembro de 1997 (mimeo).

CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 5. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan/dez. 1997.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ENGUITA, Mariano. O Magistério numa Sociedade em Mudança. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: sabers necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize M. C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne I – Introduction*, Paris: L'arche Éditeur, 1958.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*. 6ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LINHARES, Célia Frazão Soares. *A Escola e seus Profissionais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias/PPU, 1994.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 137-152.

MORAIS, Regis de (org.). *Sala de Aula: que espaço é esse?* 10ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda., 1992b.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e escola: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. São Paulo: Cortez, 1989.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora Ltda., 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-69.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a Didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 153-176.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora Ltda., 1993.

SANMAMED, Mercedes González. *Formación Docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias/ PPU, 1995.

SCHÖN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA JR, Celestino A. *Escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

QUADRO 1

- *Necessidades dos professores na Formação Inicial e nas ações de Formação Contínua* -

Campo ¹	<i>Epistemológico</i>	<i>Pedagógico</i>	<i>Cultural</i>	<i>Político-Social</i>
<p><i>Necessidades apontadas durante a Formação Inicial</i></p> <p>Obs.: 1. entre parênteses registram-se trechos das falas de alunos da Didática² (alguns já professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de saberes sobre: ▪ o conteúdo do que ensinar (<i>a matéria/disciplina</i>) ▪ o processo de ensinar (<i>aprender ou reaprender o que é o ensino</i>) ▪ o processo de aprendizagem (<i>entender o universo da aprendizagem</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem do <i>saber-fazer e das técnicas</i>: ▪ conhecer a forma do conhecimento – o caminho metodológico (<i>o modo/a maneira de transmitir o conhecimento sobre o fazer-ensinar</i>) ▪ compreender os aspectos pedagógicos (<i>para ministrar da melhor forma as aulas</i>) ▪ aprender novas técnicas (<i>técnicas eficientes para a utilização em sala de aula; provocar situações pedagógicas mais interessantes, mais próximas dos alunos</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem do capital cultural (sistema de significados, disposições, gostos, atitudes e normas); ▪ visão mais ampla do papel e do significado de ser professor (<i>discutir e refletir sobre nosso papel como professores no processo ensino-aprendizagem</i>) ▪ estar voltado para a realidade (<i>compreender as mudanças – os avanços tecnológicos; os diferentes contextos; entender o comportamento dos alunos; as relações professor/professor; professor/alunos, etc.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • tomadas de consciência a respeito das normas das instituições, das relações de força, das implicações sociais; ▪ as políticas educacionais (<i>que determinam o dever-ser da escola</i>) ▪ entender como funciona a Escola (<i>o que ela tem, o que não tem, o que falta</i>) ▪ compreender as relações interpessoais (<i>os embates com a burocracia; a resistência dos professores; a necessidade de um trabalho coletivo e da troca de experiências</i>)

<p>Necessidades de Formação Contínua</p> <p>2. as histórias de vida³ revelaram a necessidade de se discutir e/ou buscar esclarecimentos em relação a temas mais próximos do cotidiano escolar</p>	<p>•saber sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪reforço escolar ▪aceleração ▪flexibilização ▪PCN's ▪salas-ambiente ▪Projeto Político-Pedagógico 	<p>•saber-fazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪material pedagógico e cursos com orientação metodológica ▪discussão de estudos de caso (onde podemos detectar o sintoma, diagnosticamos estudando o mesmo, propomos o tratamento e supomos o prognóstico) 	<ul style="list-style-type: none"> •Questões sobre o contexto cultural: ▪Concepção de mundo e de sociedade (visão crítica/consciência filosófica/ lutar por um mundo mais justo/ mudança de atitude/ maturidade para refletir sobre os fatos) ▪Acompanhamento das mudanças (reflexão/ incorporação crítica dos avanços tecnológicos) ▪trabalho com a comunidade (promover uma prática de integração) 	<ul style="list-style-type: none"> • tomada de consciência em relação às normas/ às políticas públicas: ▪políticas educacionais (Programas de Educação Continuada/PEC) ▪questionar os determinismos burocráticos (LDB, PCN's, Regimento Escolar, normas, resoluções, pareceres, etc.) ▪Discutir as relações interpessoais (resistência dos professores às mudanças)
---	--	--	--	---

1 Tomo emprestado de BOURDIEU (1997: 50) o termo campo para expressar o espaço social global e ao mesmo tempo um campo de forças, onde os professores enfrentam os desafios de sua profissão (posição na hierarquia do trabalho), contribuindo para conservar ou transformar seu campo de atuação, delimitando-o, petrificando-o e/ou ampliando seus limites e possibilidades.

2 Refiro-me aqui à pesquisa de campo que fiz junto aos alunos de Didática, do curso de Licenciatura/FEUSP, sob a coordenação da profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (1996 a 1997).

3 As histórias de vida de alguns dos alunos egressos da Didática, já atuando nas escolas estaduais de São Paulo (1998), representam um terceiro movimento da pesquisa empírica. Para situar estes momentos: 1º - observação das representações dos alunos a respeito das necessidades profissionais (1996 a 1997); 2º - acompanhamento de um aluno desse curso no contexto da escola pública (março a outubro de 1997, na EEPSP "Emydio de Barros" – prof. Silas/Geografia); 3º -

coleta de depoimentos com outros alunos de diferentes turmas, mas sob a coordenação da mesma professora (1998).

Quadro 2		
<i>- Das necessidades pessoais (subjettivas), profissionais (intersubjetivas) às necessidades organizacionais (objetivas)⁴ -</i>		
Necessidades Pessoais (subjettivas)	Necessidades Profissionais (intersubjetivas)	Necessidades Organizacionais (objetivas)
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se estou transmitindo de maneira correta o conteúdo de minha disciplina; aprender a ministrar da melhor forma as minhas aulas; uma forma exata de como lecionar; técnicas eficientes para utilização em sala de aula; maneiras e métodos de ensinar o conteúdo; formas educacionais; metodologias; maneiras e métodos de ensinar o conteúdo; aprender a metodologia a ser usada em sala de aula; • Como enfrentar, o que fazer dentro da minha sala de aula, tendo em vista todos os problemas que a escola pública vem enfrentando; adquirir conhecimento específico sobre o fazer-ensinar; • Aprender ou reaprender o que é o ensino, a escola, o aluno, o professor, enfim, o universo da aprendizagem; adquirir subsídios para compreender melhor a relação professor-aluno, professor-professor; entender o comportamento dos meus alunos; • Além da teoria, trazer também a prática, mostrar as várias possibilidades de ensino; conteúdos que possam passar pelos aspectos essenciais, indo da concepção da escola à prática cotidiana; necessidade de compreensão teórica de certos aspectos pedagógicos que não são claros, pelo menos para mim; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar em nossa prática pedagógica; discutir e refletir sobre nosso papel como professores no processo ensino-aprendizagem; receber informações sobre a atuação do professor em sala de aula; mais do que aprender técnicas, ter uma visão mais ampla do papel e do significado de ser professor (só sinto que onde trabalho as coisas sejam tão difíceis, e penso que o sistema como um todo não me permitiria tentar aplicar novas ideias que estão surgindo na minha mente); • Preparação melhor das 3 HTP-Cs semanais, de forma prática e produtiva; estudo de situações* em que possamos fazer uma análise crítica e comparativa do técnico-teórico que foi usado como metodologia, e assim, propor soluções, gerar mais questionamentos e aí buscar a resposta na discussão do grupo e leitura de textos complementares; fazer com que os professores de uma forma conjunta trabalhem os temas transversais vinculados aos conteúdos e articulados ao Projeto Político-Pedagógico; *A professora complementa sua fala: Não sei se fui clara, seria um estudo de caso, onde se detecta o sintoma, diagnosticamos, estudando o mesmo, propomos o tratamento e supomos o prognóstico. A educação tem que passar a ser vista desta forma, pois lidamos diretamente com o processo psico-físico-social do educando e não com uma máquina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar muito preocupado com a realidade, com a prática da escola, como é que funciona lá, vamos ver que escola é esta, o que ela tem, o que não tem, o que falta. Isso é essencial para quem vai dar aula. Este é o primeiro ponto; • Ter um diagnóstico preciso da Escola para que o trabalho seja realizado com base nas necessidades da UE; • Necessidade de segurança nas escolas; • Necessidade de uma mudança de atitude política desse país, caso contrário a educação entrará em colapso... Acho que a educação está um caos. O governo não valoriza quase nada, não melhora o salário, e cria programas de formação que na maioria é só fachada, já que os professores não têm condições de aplicar o que viram com os alunos; • Necessidade de que a escola e o sistema de ensino ofereçam subsídios para o Projeto Político Pedagógico/ Sala-Ambiente; esclarecimentos/ orientações/ livros paradidáticos e apostilas para os professores sobre aceleração, reforço escolar, flexibilização, etc.; aprofundamento das questões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); cursos mais práticos para facilitar o nosso trabalho; material pedagógico em geral;

<ul style="list-style-type: none"> • Aprender e apreender métodos e alternativas de aula, de modo que meus alunos tenham conhecimento de cidadãos e agentes dos processos históricos; • Necessidade de crescimento pessoal e profissional; boas ideias e novas inquietações e perspectivas (abertura de novas portas); avaliar meus acertos e meus erros; • Receber informações sobre a atuação do professor em sala de aula, para poder melhorar as minhas ações; • Auxiliar os outros a aprenderem cada vez mais; • Descobri, portanto, a necessidade de se fazer um bom planejamento, levando-se em conta principalmente os alunos, os objetivos do curso, as condições reais de trabalho, o tempo disponível para o curso, as condições reais de trabalho, o tempo disponível para o curso; e mais, do fazer o planejamento, entendendo hoje a necessidade de revisá-lo e reorientá-lo, caso necessário. Repensando a função do planejamento, repensei também a organização de minhas aulas (às vezes, elas pareciam um pouco confusas e com propósitos pouco claros) e o meu rigor como professora (em alguns momentos não sabia o que podia esperar dos meus alunos). No ano de 1998, pretendendo encarar o desafio de fazer do planejamento algo vivo, eficaz e acima de tudo um instrumento útil para orientar meus cursos; • O que mais tenho necessidade e o que mais me motiva a dar aula é exatamente a troca com os alunos: é você poder mostrar coisas para eles, para que eles possam mostrar coisas para você; • Necessidade de ter sempre que estar repensando, porque o mundo está mudando a cada dia. Então, a cada dia tenho que refletir sobre o que estou fazendo, se está certo ou está errado. Eu acho que é isto que é ser um bom professor, é sempre estar refletindo, repensando o que se está fazendo... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer com que os professores, de uma forma conjunta, trabalhem os temas transversais vinculados aos conteúdos, e articulados ao Projeto Político-Pedagógico; • Quebrar as resistências de alguns professores; • Necessidade de uma profissão melhor remunerada; • Que os professores se organizem para estudar a situação do ensino no Brasil, e juntamente com os alunos revolucionem tudo; • A busca, a procura do melhor caminho. Acho que esta busca deve ser coletiva. Ser <i>bom professor</i> é realizar esta busca, integrar os jovens neste processo. O <i>bom professor</i> é também aquele que tem concepção de mundo baseada numa consciência filosófica, percebe não só que o mundo muda e que também é necessária a mudança por carregar dentro de si carga enorme de injustiça. Lutar por um mundo desejado, justo. Necessidade de ter visão crítica; • Necessidade de se trabalhar em conjunto, é o corpo docente, não dá para ser o <i>professor...</i> Para alguém chegar a ser um bom professor, antes de mais nada, ele vai ter que sempre estar buscando ser o <i>bom professor</i>, porque nós trabalhamos com um material humano, criança, adolescente, e não tem como... Eu não acredito que ser o <i>bom professor</i> hoje serviria para daqui a dez anos. O nosso público se transforma, a nossa sociedade toda se transforma, a nossa sociedade toda se tranforma, mas o público – a criança, o pré-adolescente e o adolescente – eles mudam e eles sofrem a ação dessas mudanças da sociedade. Insisto: antes, eu me atinha muito à questão do conteúdo, está sempre atualizando, renovando... mas não é só isso. É o todo... tem que estar aberto à transformação... não é que ele tenha que violentar os princípios dele, os objetivos, não é isso... mas tem que estar aberto a este público e buscando sempre ser um <i>bom professor</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se pensar o que é que tem feito o jovem perder o interesse... de modo geral, os valores... Mas eu acho que não se deve perder a esperança, não. Tem que se procurar uma maneira de estar incentivando... e a Escola é o local, é o local... não é um local, é o local. É necessário organizá-la para isso.
---	--	---

<p>•Eu acho que a gente fica um pouco cansado, acho que chega uma hora assim que você rema tanto... rema tanto contra a maré, que você tira o remo da água e o barco vai indo, deixa-se levar... Você se entrega... (...) Mas olha... tenho uma necessidade de ser bom professor. E ser bom professor, para mim, é acreditar no aluno, é gostar do aluno, é ter esperança no aluno. Ser professor é ter um bom relacionamento com o aluno, é ser amigo do aluno, é trocar experiências com o aluno. Eu acho que ser bom professor (falou vagarosamente) está no saber lidar com o aluno, refletindo...</p>	<p>•O que é necessário, então, para que alguém se torne um bom professor? Ele pode ter sido educado em um ambiente propício e com influências positivas quanto à carreira, mas o essencial é que o professor tenha aptidão (competência e sabedoria) para lidar com o conhecimento, visto que é esse o objeto ou a matéria-prima de seu trabalho. (...) O professor deve levar à reflexão e, para isso, é preciso que se tenha em mente os objetivos que se quer alcançar com esses ensinamentos. O primeiro ponto em questão, portanto, o dos objetivos do ensino, nos leva a um outro ponto fundamental num ensino de qualidade: não existe apenas um bom professor, isoladamente, que independa do local e das condições de trabalho em que se encontra. O que existe é, sim, o 'grupo' do bom professor e é esse grupo que, unido por um projeto pedagógico comum, tornará possível, juntamente com a família do aluno, a formação do 'cidadão' consciente de quem tanto se fala nos planejamentos de início de ano.</p>	
--	--	--

4 Foram selecionados, para este quadro, apenas alguns trechos das histórias de vida dos professores que expõem suas necessidades pessoais/profissionais/organizacionais, tanto no curso de formação inicial, quanto nas ações de formação contínua.

Quadro 3

– Alguns trechos das avaliações dos alunos de um professor egresso da Didática –

- *Foi excelente, aprendemos o essencial. Aprendemos sobre a realidade das sem-terras, e como o governo não se comove. Se todo brasileiro soubesse votar direito, com certeza, nas próximas eleições, teríamos um país melhor. (Carmem e Andréa, 2ª A)*
- *O curso e a metodologia foi super bom, pois pudemos aprender muitas coisas, esperamos que sempre possamos ter esses conhecimentos e, no próximo ano, aprender mais ainda. Obrigado por tudo. Feliz Natal! (Luciana e Elaine, 2ª A)*
- *O curso foi ótimo, aprendemos muito sobre os conhecimentos em Geografia, além do Silas ser super bacana, fazendo muitas brincadeiras. Gugu, você é um professor nota 10 e sem palavras. (Juliana e Janaina, 2ª B)*
- *Achei a metodologia desse ano diversificada, fazendo com que nos interessássemos pelos assuntos do cotidiano. (Manuela e Maria de Fátima, 2ª B)*
- *Foi legal, bem aproveitado. Nunca tínhamos aprendido dessa forma. (Marcelo e Karin, 21/11/97, 2ª B)*
- *O ensino deste ano foi bom, por termos saído da rotina de uma aula, discutimos assuntos atuais que estão presentes. Esse ano foi diferente do que nós estudamos, pois nos anos passados era à base de livros, que devíamos decorar e não entendíamos quase nada. (Liliane e Fernanda, 2ª B)*
- *A matéria foi muito diferente, porque falamos de coisas muito importantes e aprendemos muito e (ficamos) atualizados. (Ana Karina e Marlene, 2ª B)*
- *O seu modo de dar aula deixa os alunos um pouco mais livres para questionarmos... é uma maneira diferente... seu jeito de dar aula, dando atenção a todos os alunos, e se preocupando com todos nós. Fazendo de uma aula de Geografia (alguma coisa) descontraída e interessante. (Célia e Adriana, 2ª B)*
- *O curso, este ano para mim, foi um dos melhores, porque o professor contribuiu com as suas maneiras de dar aula e com seu comportamento enérgico, mas também descontraído. Obrigado, professor. Parabéns!! (Raimundo e Marcelo, 2ª B)*
- *Os debates, que revelam as diversas opiniões, são importantes para o esclarecimento e ajudam a abrir as mentes do pessoal. Os trabalhos e exposições desenvolvem a capacidade de pesquisar e interesse pelo assunto, proporcionando um maior desempenho por parte dos alunos. (Maurício e Daniel, 2ª C)*
- *Gostamos e aprovamos, porque nós participamos mais, discutimos vários aspectos, várias ideias, e é muito importante para uma melhor compreensão da realidade. (Genésio e Maxwell, 2ª C)*
- *A metodologia de ensino foi bastante boa. Os debates, as expressões de opiniões fazem-nos abrir uma visão "crítica" do mundo, além de nos proporcionar conhecimentos. (Carlos, 2ª C)*
- *O curso desse ano foi bom porque com as apresentações de seminários, nós tivemos uma melhor maneira de se expressar e de entender a matéria. (Robson e Fabiano, 2ª D)*
- *O curso de Geografia efetuado este ano foi muito estimulante. Através de debates, conseguimos absorver muito mais conteúdo do que em simples aulas teóricas. O curso foi ótimo!!! (Juliana e Daniela, 2ª D)*
- *O curso foi muito criativo. Professor, continue dando suas aulas dessa forma alegre e brincalhona. Gostamos muito de você... (Juliana e Dalvina, 2ª D)*
- *Nós achamos que o professor se interessou em explicar para que todos aprendessem, não para que todos decorassem. (Flávia e Érika, 2ª D)*
- *O curso, em geral, foi muito bom, pois discutimos temas polêmicos e que nos incentivou a expor nossas ideias e o nosso ponto de vista. As aulas dinâmicas incentivaram os alunos a terem uma certa amizade com o professor, e isso não é muito comum, mas gostamos da experiência. (Rogério e Eduardo, 2ª D)*
- *A matéria não foi fácil, mas o professor nos ajudou a entender um pouco (Alessandra). A matéria acabou sendo menos difícil com a forma de explicar... (Marília, 2ª D)*
- *O curso foi diferente dos anos anteriores, pois foram valorizadas os trabalhos, seminários, participação e não só as provas, tornando este ano muito interessante. (Clayton e Fernando, 2ª D)*
- *Achamos o curso super interessante, o método de ensino foi muito bom, pois nossas aulas foram mais práticas do que teóricas, nos ajudando assim a ter um melhor desempenho. Queremos o professor no 3º ano que vem! (Renata e Sandra, 2ª E)*
- *Foi muito interessante, porque tratamos muito mais de problemas atuais (bem terra), do que a Geografia antiga. Isso nos leva a nos informarmos sobre as condições atuais e futuras. (Morgana e Juliana, 2ª E)*
- *Foi um bom curso, com muita discussão e debate, isso é muito importante. A classe assimilou bem os ensinamentos do professor Silas, participando das aulas e mantendo uma certa regularidade. Achamos que todas as aulas deveriam ser assim: professor e aluno discutindo sobre a matéria, não ficar cobrando e respondendo questionário. Foi um ano muito bom. (João Luiz e Thiago, 2ª E)*
- *Gostei (do tema): Imigrantes e Migrantes, talvez por mexer com nossos antepassados e descobrir coisas legais. E dos trabalhos sobre Prevenção e Anticoncepcionais. Não gostei: não tem uma coisa que não tenha gostado, apenas teve coisas que gostei mais. (Sabrina, 3ª A)*
- *Esta metodologia de avaliar os alunos... no fim do ano me agradou muito particularmente. Suas aulas são dinâmicas e sua direção é muito boa. Gostei das matérias que tratavam das imigrações e migrações. Não tem nenhuma matéria que eu não tenha gostado. (Ana Carolina, 3ª A)*
- *A metodologia é diferente, mas bem produtiva, não fica monótono e cansativo. Os assuntos foram interessantes e bem aproveitados. Todas as atividades foram boas. (Priscila, 3ª A)*
- *Eu gostei muito do trabalho em conjunto, pois nos possibilitou uma integração mais prazerosa, onde pudemos trocar os conhecimentos. O trabalho, em coletividade, deixa o conteúdo da matéria mais fixado em*

nossas mentes e em nossas vidas também. Valeu! Geografia do 3º ano, vou guardar com muito carinho esse assunto. (Sílvia, 3º A)

•Na minha opinião, Geografia foi a matéria que mais aprendi este ano. O conteúdo da matéria foi bom. Todas as perguntas que caíram no vestibular deste ano, eu lembrava que o assunto tinha sido comentado na sala de aula. (Bianca, 3º A)

•As atividades em grupo foram muito legais, pois começamos a ver outras visões além da nossa. E os debates foram ótimos. E não gostei dos trabalhos para casa, pois trabalho e no fim de semana não sobra tempo para poder elaborar um bom trabalho. (Gledson, 3º B)

•Bem, professor, uma atividade que gostei e achei importante foi aquela sobre métodos anticoncepcionais, porque muitas amigas que tenho já engravidaram e se arrependeram até hoje! (Cláudia R., 3º B)

•Uma atividade que eu gostei muito foi aquela em que nós, os alunos, tivemos que tirar fotos sobre diversos temas e que depois nos renderam reconhecimentos de professores e de outras pessoas... (Cláudia N., 3º B)

•Gostei dos debates sobre sexualismo, da matéria de industrialização... (Fabiana, 3º B)

•A que eu mais gostei foi essa que acabei de fazer. Os professores só dão provas valendo notas sérias, e temos que decorar diversas coisas. Mas esta é a primeira que faço para avaliar-me de verdade. A atividade que menos gostei foi a do mapa (de fazer o caminho de onde alguém da minha família veio). (Débora, 3º B)

•Gostei do trabalho que foi feito para a Semana Cultural que incentivou e estimulou os alunos a descobrir um novo lado de si: o lado "artístico". Não tenho o que reclamar, só de mim, pois não gostei do meu desempenho; sei que sou capaz de desempenhar-me mais, apesar das dificuldades. (Viviane, 3º B)

•Eu achei muito bom, foi bem diferente, tendo bastante coisas em grupo, a aula fica mais divertida. Gostei de tudo, principalmente, do estudo sobre os métodos contraceptivos e daquele outro trabalho sobre imigração europeia e sobre a migração que nós tivemos que desenhar. Gostei também porque nós pudemos mostrar tudo isso na Semana Cultural. Valeu! (Juliana, 3º B)

•Adorei ter feito o trabalho sobre poluição (fotos, cartazes) e não gostei muito da aula para fazer os mapas de migração (principalmente o que falava de migração da minha família). (Roberta, 3º B)

•Eu achei muito interessante e proveitoso o trabalho que fizemos nas fotos sobre poluição e outros temas. Eu, particularmente, aprendi muito com este trabalho. Achei interessante também a abordagem do assunto sobre métodos anticoncepcionais, pois eu acho que para nós, jovens, tudo é muito importante, principalmente, saber sobre uma coisa que acontece com todos no sexo, aprendendo como colocar corretamente a camisinha, saber os melhores métodos de prevenção. Não só para ter cuidado com a AIDS, mas também (para evitar) uma gravidez não planejada. (Fernanda, 3º B)

•Gostei de todas as atividades, principalmente, da Semana Cultural. Aprendi muito. A sessão de fotos estava simplesmente maravilhosa. Obrigada e parabéns pelo ensino. (Cida, 3º B)

•Realmente, a metodologia me proporcionou aprender um pouco da Geografia, de forma diferente e agradável. Gostei de estudar Geografia, pela primeira vez, com responsabilidade. A atividade da Semana Cultural foi a que eu mais gostei, e não gostei desta prova. (Carlos, 3º C)

•O trabalho das fotos foi super diferente. Tenho certeza de que todo mundo adorou muito fazer. Fora os convites que tivemos depois para ir apresenta-lo na USP e no interior. (Renata, 3º C)

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: pistas para o estudo do trabalho do professor

Maria Regina Guarnieri

Este artigo apresenta algumas considerações sobre o trabalho docente a partir de uma pesquisa que realizamos, acerca da atuação de professores iniciantes, quando da elaboração de nossa tese de doutorado (GUARNIERI, 1996). Advogamos aqui a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construída a função docente. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

1. OS ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE APRENDER A ENSINAR

A análise do aprendizado da profissão docente não pode desconsiderar os estudos sobre as competências para ensinar. A preocupação com a busca de indicadores da competência profissional fez parte de um conjunto de estudos bastante significativo, realizado principalmente durante as décadas de 80 e 90, que abordava a questão do trabalho de professores bem sucedidos e constituía um dos focos das pesquisas que analisavam o cotidiano escolar.

Investigando essas competências, contrastamos, em nossa dissertação de Mestrado (GUARNIERI, 1990), a atuação de professoras alfabetizadoras consideradas bem e mal sucedidas. Os resultados obtidos possibilitaram perceber que não se pode considerar a existência de práticas totalmente distintas, pois houve aspectos semelhantes na atuação de ambos os tipos de professoras.

Concluimos então que parece haver gradações de competência, desde as que estão relacionadas ao sucesso até aquelas que podem caracterizar o insucesso profissional, ou seja, há professores que sabem mais, mas não “tudo”, sobre o seu próprio trabalho, e outros que sabem menos, embora não possam ser considerados completamente “vazios”. Assim sendo, a ideia de gradações de competência não se restringe a qualificar o trabalho do professor como sendo totalmente excelente ou péssimo em todos os seus aspectos, pois isso conduziria a uma visão dicotômica e maniqueísta do trabalho docente, forçando um posicionamento rígido entre bom/mau profissional, ou ainda, bem/mal sucedido. Além disso, estaria se ignorando que o conhecimento já disponível sobre as competências do professor se encontra num constante processo de construção e de busca de sínteses que possibilitem compreender melhor o professor e seu trabalho.

Levando-se em conta tais considerações, a questão do sucesso ou insucesso profissional deve ser julgada sempre no condicional, pois depende de múltiplos aspectos. No estudo em questão, identificamos alguns deles, tomando por base as investigações referentes ao âmbito da atuação do professor em sala de aula, que permitiram situar alguns elementos da competência para ensinar.

Há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho.

Buscando conhecer novas perspectivas investigativas para as pesquisas que tratam da questão da competência para ensinar, realizamos uma revisão de outros estudos sobre o professor e sua formação (GARCIA, 1987; VILLA,

1987; SHULMAN, 1987, 1988 e ZEICHNER, 1993). Tais perspectivas têm apontado para a necessidade de se investigar como os professores vão adquirindo e construindo as competências para o desempenho da função docente ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional, que começa, a rigor, desde a formação inicial. Esses novos paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, uma “epistemologia da prática” que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

As pesquisas desenvolvidas sobre o professor, tomando por base essa nova perspectiva, têm-se voltado para o estudo das práticas de professores iniciantes e de experientes, tanto no sentido de contrastar ambos os tipos de professores com o intuito de buscar o que diferencia o trabalho do professor com experiência do daquele que não a tem (GARCIA, 1987), como para investigar os diferentes níveis de construção do conhecimento sobre a profissão que cada um desses dois tipos de professores possuem, inclusive constituindo pontes entre a formação básica e o início da carreira, a partir da concepção de formação como um processo contínuo.

É importante ressaltar que esses estudos têm colocado novas questões para se repensarem os cursos de formação de professores, no sentido de se reverem as dicotomias que sempre são citadas quando se inicia uma discussão sobre essa formação, tais como teoria versus prática, formação inicial versus formação continuada, conhecimento científico versus conhecimento pedagógico, mas que pouco têm auxiliado para o encaminhamento de propostas mais efetivas para os cursos de formação.

A bibliografia americana e a europeia têm trazido importante contribuição para os estudos sobre o professor e sua formação ao conceituarem esse profissional como prático reflexivo, que reflete sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que este se desenvolve, e ao proporem modificações nos programas de formação inicial, que deveriam, conforme explicitou Zeichner (1993, p. 17), “ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a

disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”.

Pensando nos estudos já realizados anteriormente sobre professores bem sucedidos, é importante recuperar alguns dos indicadores das práticas desses professores, que podem ser traduzidos pelo compromisso com a profissão e com a realização de um ensino de melhor qualidade. Ao nível da atuação concreta, tais estudos revelam que os professores bem sucedidos articulam um conjunto de características que lhes possibilita transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança que são colocadas pela realidade escolar. Direcionando essas ideias para o estudo do professor iniciante, entendendo-se aqui por iniciante o professor nos primeiros anos de sua atuação docente, algumas questões podem ser colocadas.

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre, ou que recursos cria para tomar decisões que possibilitem superá-los? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? Até que ponto a formação básica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação compromissada com um ensino de melhor qualidade?

Essas questões encaminham para a ideia central da pesquisa que realizamos, voltada para o estudo do processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão.

Alguns dos pressupostos que nortearam essa pesquisa, trazidos pelos estudos sobre o professor iniciante e sua formação, referem-se aos seguintes aspectos:

- Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.
- Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz

em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Esses pressupostos, porém, não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Gómez (1988, p. 133) considera que a concepção da relação teoria-prática existente nos cursos de formação do professor deriva do modelo de racionalidade técnica, que concebe a atividade docente como sendo exclusivamente técnica. Assim sendo, a prática é vista como campo de aplicação das normas e técnicas derivadas das teorias. Em si mesma, a prática “tem pouca importância enquanto fenômeno pré-existente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico” (GIMENO, 1991, p. 84).

Os problemas da prática docente, para esse modelo, podem ser resolvidos mediante o uso do conhecimento produzido pela investigação científica, que é considerado útil para orientar tal prática.

Essas considerações indicam que a relação teoria-prática é linear, pois, conforme aponta Gimeno (1983, p. 177), “o professor e a prática em geral são puros receptores e consumidores dos produtos da investigação”.

As limitações do modelo de racionalidade técnica apontadas por Gómez (1988) e Gimeno (1983, 1991), residem no reducionismo do papel do professor e dos problemas da prática como sendo prioritariamente técnicos.

Ainda que se considere esse modelo como predominante nos cursos de formação, deve-se atentar para a não homogeneidade dessa orientação em todas as disciplinas constitutivas do currículo. Esse modelo quase nunca é absoluto porque há, no interior do próprio curso, professores que, em suas disciplinas, adotam outras perspectivas que não correspondem às orientações derivadas da racionalidade técnica.

O questionamento a esse modelo tem se pautado no reconhecimento do papel do professor não como um técnico que aplica à sua prática as teorias transmitidas pelos cursos de formação, mas como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar, nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza mais pragmática, até as que envolvem aspectos morais. Também é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada.

O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho em que se situa tal prática e formação teórico-acadêmica e continuada, no entanto, exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação enquanto profissional do ensino. Essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela prática. Por outro lado, o papel da pesquisa e dos cursos de formação é auxiliar os professores no desenvolvimento dessa reflexão crítica, pois conforme apontam Gimeno (1991) e Zeichner (1993), as condições objetivas do trabalho docente, na maioria das vezes, são limitantes para que essa reflexão ocorra.

Nesse sentido, a investigação, os cursos de formação e os professores precisam desenvolver canais de comunicação que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho.

Essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações teoria-prática, ao centrar a análise na prática

docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor, ao atuar no âmbito da cultura escolar e das condições cada vez mais adversas de seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com um ensino de qualidade e a competência para atuar.

Direcionando tais ideias para o foco central da pesquisa que realizamos, é possível considerar algumas implicações decorrentes dessa visão.

A primeira delas seria que, ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar, ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. Tal postura do professor contribui para a sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável.

A segunda implicação seria a de que esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la de forma direta e imediata à sua prática. Embora possua um conjunto de conhecimentos teóricos, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos mesmos. Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos. Assim, no que se refere à prática pedagógica já existente na escola, ele pode julgá-la inadequada, ultrapassada e impeditiva para a efetivação de uma ação mais consistente.

Contudo, ainda que o professor iniciante considere a prática ou mesmo a cultura escolar como tradicionais, atribuindo a

esse termo uma conotação inteiramente negativa, ele não deixa de perceber os problemas existentes e, muitas vezes, não sabe como enfrentá-los de maneira coerente com a sua concepção teórica. Assim sendo, esse professor pode acabar por adotar formas de agir usualmente empregadas pelos demais professores, gerando em si próprio conflitos, desânimo e frustração.

Uma terceira implicação seria que o professor, ao mesmo tempo que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nelas existentes. Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

Dadas as condições objetivas da prática docente e dos cursos de formação atuais, é de se esperar que a postura do professor iniciante ou negue a formação básica ou tente impor seus conhecimentos às situações de ensino-aprendizagem que irá enfrentar em suas primeiras inserções na escola.

No que se refere à postura profissional relacionada à terceira implicação, a mesma não é uma tendência que se destaca nas circunstâncias em que se situa o início ao exercício profissional docente. Talvez possa ocorrer excepcionalmente para o professor em início de carreira.

As implicações aqui consideradas permitem dizer que o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos. Nesse contexto, as pesquisas sobre

o ensino procuram identificar e analisar conhecimentos e princípios que mediatizam a teoria e a prática, mas que ainda não estão codificados.

Essas considerações encaminham para a tese central de nossa pesquisa, que pode ser assim enunciada: o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre prática docente.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tomando por base o que delimitamos para essa investigação, estabelecemos, para o trabalho, percursos metodológicos que atendessem, por um lado, a necessidade inicial de obter uma primeira aproximação em relação ao que acontece com o professor iniciante na nossa realidade escolar, para identificar se os dados trazidos pela bibliografia internacional apresentam pontos de convergência com as nossas situações escolares. Por outro lado, era preciso nos aproximarmos da realidade vivida pelo professor iniciante para obter um quadro de referência sobre o exercício e a aprendizagem da profissão, tendo em vista os propósitos desta pesquisa. Assim sendo, os percursos metodológicos adotados para a realização deste trabalho foram os seguintes: um primeiro estudo exploratório mais amplo e, posteriormente, a partir dos resultados dele obtidos, um estudo de caso.

Tendo como ideia central estudar o professor iniciante com o propósito de compreender como se configura o processo de aprendizagem da profissão a partir de seu exercício, realizamos um estudo exploratório para uma primeira aproximação com o universo a ser pesquisado, tendo por objetivo detectar focos que possibilitassem caracterizar o que pensam e percebem professores iniciantes acerca da

profissão e da formação e se há ou não correspondência com o que apontam os estudos revisados na bibliografia.

Com base no quadro teórico detectado na bibliografia, foram elaboradas algumas questões para compor uma entrevista com roteiro semi-estruturado, focalizando os seguintes aspectos: as expectativas sobre a futura profissão, as primeiras impressões ao iniciar a atuação, as dificuldades encontradas, a busca de auxílio para superá-las, as características pessoais e profissionais consideradas relevantes à profissão, a avaliação da formação recebida, as condições para ser professor e o gosto pela profissão. Foram entrevistadas sete professoras iniciantes que estavam em momentos diferenciados de atuação, ou seja, apenas uma delas ingressava na carreira, e as demais possuíam entre dois e três anos de exercício da profissão.

A transcrição integral de cada entrevista, a leitura e releitura dos depoimentos obtidos para o levantamento dos dados a serem analisados foram as etapas percorridas nesse estudo exploratório. Tais etapas forneceram um quadro geral de referências, um mapeamento com respostas agrupadas em alguns aspectos considerados relevantes e a análise qualitativa dos mesmos. As questões e, conseqüentemente, suas respostas orientaram a organização das seguintes categorias: expectativa sobre a futura profissão; as primeiras impressões sobre o início da atuação; as dificuldades iniciais; ajudas buscadas; a avaliação da formação recebida; as características pessoais e a conduta em relação à aprendizagem do aluno; avaliação da profissão hoje, que revelam a forma pela qual as professoras iniciantes encaram a profissão docente a partir da própria atuação, isto é, o que elas percebem, sentem, esperam e avaliam acerca do trabalho do professor e que relação estabelecem com a formação básica.

Embora rico de informações, tal quadro não apresentou o suficiente para a compreensão aprofundada que se desejava nesse estudo. Serviu como ponto de referência para avançarmos na reflexão sobre o início na carreira docente, desencadeando a necessidade de uma nova metodologia,

uma nova forma de investigar o problema que permitisse estudo aprofundado de alguns focos identificados, mas impossíveis de serem analisados em estudo exploratório. Para isso optamos por realizar um estudo de caso, no ano de 1994, com uma professora iniciante, que se encontrava em seu segundo ano de atuação, com uma classe de Ciclo Básico Inicial (CBI), em uma escola estadual de Araraquara.

Para coletar os dados, foram estabelecidas previamente as seguintes condições: permanecer durante um tempo relativamente longo na escola, para acompanhar o trabalho da professora no decorrer do ano letivo de 1994; estar semanalmente na escola, mas sem avisar previamente a professora em relação aos dias em que estaria presente; observar e registrar as situações de sala de aula, obedecendo a seu horário de duração, que, no CB, perfaz 6 horas-aula por período; realizar entrevistas rápidas com a professora no decorrer das observações em classe, para obter informações sobre aspectos considerados relevantes ou pouco explícitos para o pesquisador; registrar informações sobre a escola a partir de observações, conversas com alunos, professores e outros profissionais dessa unidade escolar; entrevistar a professora fora de sala de aula, para obter informações suscitadas pela observação de seu trabalho.

A coleta de dados na escola foi iniciada na primeira semana de abril e seu término ocorreu no início de dezembro, em virtude do encerramento das aulas do ano letivo de 1994. O tempo de permanência na escola foi de 9 meses, comparecendo-se duas vezes por semana. Foram observadas e registradas, nesse período, 30 aulas da professora iniciante.

Com o andamento da coleta de dados, alguns problemas foram surgindo. Por exemplo, era necessário investigar melhor como a professora iniciante percebia seu próprio trabalho, mas qual o meio para encaminhar essa questão? Mesmo tendo previsto realizar entrevistas com a professora fora da situação de aula, faltava, contudo, buscar uma forma de estruturá-las de modo que a professora pudesse visualizar, rever, recordar e tentar reviver suas aulas para explicitar suas percepções sobre a sua própria prática.

Revedo os estudos inicialmente apresentados nessa pesquisa, foram retomados os trabalhos de Garcia (1987) e Angulo (1988), por detalharem as metodologias utilizadas nas investigações referentes ao paradigma que trata do pensamento e ação do professor, incluindo-se aí as pesquisas sobre professores iniciantes e experientes. Dentre as metodologias apresentadas pelos autores destacaram-se duas delas, ou seja, a “estimulación de recuerdo” e a metodologia denominada “coaching”.

Os estudos sumariados por Garcia (1987) permitiram verificar que a “estimulación de recuerdo” é empregada quando se quer obter informações sobre o pensamento do professor na situação de ensino. Recorrendo ao uso de gravações em áudio e/ou vídeo das aulas, o pesquisador estrutura a entrevista de “estimulación de recuerdo” a ser realizada com o professor, que também ouve e/ou visualiza as gravações das aulas. Garcia (1987, p. 161) comenta que uma das limitações dessa metodologia incide na impossibilidade de serem verbalizados todos os processos mentais. Isso porque o professor pode rotinizar e automatizar sua conduta.

O método de “coaching”, descrito por Angulo (1988, p. 155-6), permite ao professor refletir sobre e na ação. Essa reflexão pode ser treinada “em diálogos ou conversações sobre a situação de ensino entre um “coach” e um aluno em formação/professor em exercício. O “coaching” se converte assim em uma estratégia formativa”. Para empregar essa estratégia, é necessário que o “coach” grave em vídeo as aulas, que serão vistas pelo professor, elabore por escrito suas reflexões, com base na gravação, e as mostre ao professor, para, então, dialogar com ele, procurando analisar, refletir, sugerir, dar “retroação positiva”, escutar e demonstrar aspectos da situação de ensino daquele professor. Nota-se, nessa estratégia, diferentemente da anterior, que o pesquisador deve, além de explicitar seu entendimento sobre a situação em foco, explicar, criticar e propor alternativas com o professor. Isto ocorre porque, conforme aponta Angulo (1988, p. 171), “o “coaching” é um processo de assistência técnica e de ajuda”.

Tomando por base essas duas metodologias, decidiu-se, então, adaptá-las. Em lugar de gravar em vídeo algumas aulas, seriam encaminhados por escrito os registros delas, para que a professora fizesse leitura prévia dos mesmos e explicitasse, na entrevista, suas percepções. Quanto às questões que deveriam ser feitas com base nas aulas selecionadas para análise, pretendia-se expor algumas reflexões sobre elas, dar “retroação positiva” e encaminhar sugestões, mas tomando cuidado para “dar voz à professora”, ouvi-la e estimulá-la a expressar suas ideias com relação ao próprio trabalho. Assim sendo, mais duas entrevistas foram feitas com a professora (além daquela realizada em abril para o estudo exploratório): uma em setembro e outra no início de dezembro. Na entrevista de setembro, foi feita a leitura antecipada de uma das aulas e na de dezembro, a professora havia lido mais duas aulas.

No decorrer das entrevistas, foi possível estimular a professora a falar sobre os vários aspectos daquelas situações de aula, comparar tais situações com outras já ocorridas em dias/meses anteriores e, até mesmo, com as aulas dadas desde o ano em que ingressou na carreira docente. As perguntas feitas durante as entrevistas procuraram aproximar-se das duas técnicas citadas anteriormente. O roteiro semi-estruturado compôs-se de questões como: em que você pensa no momento de preparar as aulas? O que chamou sua atenção nessa aula? Como você preparou essa atividade? Você tinha pensado em outras perguntas? Como você sente sua relação com os alunos? Como você percebe que os alunos aprendem? Você sente diferença entre o que fazia no começo do ano e o que faz agora? Você percebe mudança no seu ensino? Tais questões se aproximam da metodologia de “estimulación de recuerdo” na medida em que se buscam indícios para detectar os pensamentos que poderiam estar norteando o professor na construção da situação de ensino.

Com relação ao emprego da estratégia denominada “coaching”, as seguintes questões do roteiro exemplificam

essa técnica: você disse que foi muito brava com os alunos, você se considera uma professora brava? Por que você ainda não deixa os alunos escreverem o que eles querem, além dos bilhetinhos? Você disse e citou algumas coisas que gostaria de fazer, mas percebo que você se amarra. Por quê? O que a impede de fazer? Você percebe que estabeleceu uma rotina de trabalho? Você se sente uma professora tradicional? Percebo que no ditado você tem muita preocupação com os erros deles, aí você dita a palavra e já dá todos os referentes dela. Você já tentou fazer o ditado sem dar o referente pra eles? Você tem um bom relacionamento com os alunos, você consegue fazer o que quiser com eles, você já percebeu isso?

Essas e outras questões feitas durante as entrevistas procuram mostrar que o papel do pesquisador é o de explicitar suas reflexões, críticas e sugestões sobre as aulas. E o professor, tomando por base os registros feitos de suas aulas, vai expondo e buscando explicações sobre os diferentes aspectos de seu ensino, mediante as perguntas que são previamente formuladas pelo pesquisador e as que vão emergindo no decorrer das entrevistas.

Analizamos os dados obtidos através do estudo de caso reunindo-os sob as seguintes categorias: o próprio trabalho da professora e seu papel profissional; a concepção de si mesma enquanto pessoa; os conteúdos escolares; as atividades propostas; os alunos e sua aprendizagem e as crenças e regras de conduta da professora iniciante.

Os resultados, obtidos através desses dois percursos metodológicos, trouxeram pistas mais sólidas e mais tênues a respeito de como as professoras iniciantes vão construindo e consolidando o processo de tornarem-se professoras, ao articularem os conhecimentos oriundos da formação básica com os dados do contexto escolar e da prática. O movimento de avaliação, quer da formação, da cultura escolar ou da prática era conduzido por um movimento de reflexão das professoras, permitindo a elas buscarem a transformação do padrão de seu próprio trabalho e se desenvolverem profissionalmente.

3. ALGUMAS PISTAS ENCONTRADAS SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Inicialmente, destacamos as afirmações encaradas como pistas mais sólidas por decorrerem de dados tanto do estudo exploratório como do estudo de caso:

- **A formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar** o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula. Isto ocorre, entretanto, ainda de forma precária e fragmentada dadas as atuais características do curso de formação.
- **A experiência em sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar.** Assim sendo, é possível afirmar que **a sala de aula fornece pistas fundamentais** para que o professor articule esses conhecimentos.
- A articulação, no entanto, não ocorre de maneira natural nem espontânea. Os estudos revelaram que são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar seu trabalho. **Tais dificuldades desencadeiam a articulação.**
- A relação entre formação e prática não possibilita identificar, com clareza, no processo de aprendizado da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem à formação e quais os conhecimentos provenientes da prática. É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização, são transformados, pelo professor, no exercício da reflexão sobre a prática.
- Embora seja inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor **não encontra as condições para**

um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática.

- A prática apresenta **características ambíguas, oscilantes e fragmentadas, dificultando a obtenção de uma visão global do trabalho docente.**
- As características insatisfatórias da prática **podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação** (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), **com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos** sob a ótica da experiência prática.
- O que se constatou no estudo exploratório e, principalmente, no estudo de caso foi que as professoras iniciantes tinham **dificuldades para alcançar um nível mais alto de articulação entre teoria e prática.**

As afirmações mais tênues e oriundas do estudo de caso foram encaradas como pistas a serem aprofundadas com novos estudos:

- Os conhecimentos da formação básica e os conhecimentos oriundos da prática se fundem. **Essa fusão é feita de maneira individual pelo professor em decorrência da própria ordenação individual do mundo da prática.** Ressalte-se, porém, que isto não significa necessariamente que a fusão entre os conhecimentos teóricos e práticos seja algo absolutamente idiossincrático. Os processos e resultados de tal fusão são passíveis de comunicação e podem até se tornar, em alguns casos, paradigmáticos, isto é, podem se converter em modelo para os professores.
- O estudo de caso apontou que a professora iniciante **destacava problemas pontuais em seu trabalho**, não conseguindo perceber

outras pistas oriundas dos alunos ou das situações vivenciadas. Pode-se pensar que, talvez, a sua formação básica lhe tenha dado referencial para esses pontos destacados, mas não para outros.

- A dificuldade para articular teoria e prática foi percebida ao notar-se o desejo da professora iniciante de ser construtivista e, ao mesmo tempo, classificar a sua prática como tradicional. **Esse conflito valorativo e teórico não parecia conduzi-la a reformulações significativas de sua prática nem possibilitava que aprofundasse ou criticasse** os princípios construtivistas. A imagem difusa que possuía do construtivismo permanecia mais ao nível de um desejo de ser construtivista.

As pistas – mais sólidas e mais tênues – demonstraram que as professoras iniciantes vinham com noções, valores, procedimentos acerca do trabalho docente em sala de aula e procuravam testar suas ideias, revelando que, sem dúvida, a formação básica forneceu referencial a elas para começarem a atuar.

As dificuldades postas pela prática, por sua vez, conduziram as professoras para um movimento de avaliação da formação recebida, fazendo-as enxergar suas deficiências, lacunas, como também, possibilitaram um movimento das professoras para a reflexão sobre o próprio trabalho.

A cultura escolar, por outro lado, se revela por organização hierárquica, normas, procedimentos, valores, crenças, que “devem” ser aceitos pelo professor, pois ele é avaliado em função dessa cultura. Este estudo mostrou que a cultura escolar se caracterizou como individualista – porque as professoras deviam aprender a trabalhar sozinhas – e negativista – no que se referia às avaliações negativas que recebiam – conduzindo as professoras a uma postura de submissão às determinações. No entanto, a avaliação da cultura escolar também foi feita pelas professoras a partir dos conhecimentos adquiridos na formação básica e dos dados da prática, possibilitando discernir o que podiam ou não aproveitar para o próprio trabalho. Pode-se identificar claramente os movimentos feitos, por um lado para perpetuar

a cultura escolar como, por outro lado, há a percepção dos espaços de autonomia para o trabalho na sala de aula – seu grande momento de “virada” – na alteração de padrões vigentes, resolvendo seus problemas de forma diferenciada.

Os dados aqui apresentados permitem apontar que, tanto no estudo exploratório como no estudo de caso, todo movimento de avaliação, quer da formação, quer da cultura escolar ou da prática, era conduzido por um movimento de reflexão das professoras. Consideramos tal movimento fundamental e positivo, pois as professoras iniciantes buscavam transformar o padrão de seu próprio trabalho e construir-se como professoras.

O estudo permitiu ainda detectar que a exploração inicial revelou intenções e algumas representações desse movimento. Já o estudo de caso favoreceu o registro dessa intenção e correspondentes ações no sentido de transformação contínua, ainda que não fossem claramente percebidas pela professora.

Por tudo o que foi dito defendemos aqui na tese central deste trabalho: o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de se tornar professor. Tal construção ocorre à medida que o professor articula, por meio da reflexão, conhecimento teórico-acadêmico, dados da cultura escolar e da prática docente. O estágio em que se encontra a formação básica e continuada não tem favorecido as articulações necessárias entre a formação teórico-acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Uma das contribuições deste trabalho é a de apontar para a necessidade de ações tanto nos cursos de formação como na intervenção no âmbito da educação continuada que o preparem mais adequadamente o professor para o desenvolvimento da mencionada articulação. Só assim serão encontrados os caminhos para delimitar o papel e os limites dos cursos de formação básica, bem como, fazer com que a experiência docente seja efetivamente um momento importante de consolidação do processo de tornar-se professor.

Trata-se, ao mesmo tempo, de não reduzir a formação do professor ao período da formação básica, o que seria atribuir a ela um poder e um papel que ultrapassam seus limites reais e não depositar na experiência profissional em si e por si mesma a responsabilidade de fornecer ao professor iniciante todos os requisitos necessários à competência docente.

Pensamos que estudos dessa natureza permitem reverter visões que pesquisadores têm tido ao considerar o professor incompetente, quando escapa a eles a percepção de tais aspectos que resultam mais do momento e da situação pelos quais passa o professor iniciante do que de uma inevitável incapacidade para ser professor. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO, L. M. V. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. em exercício em situaciones interativas de classe. IN: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y Problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1987. P. 149-74.

GARCIA, C. M. *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987. (Colección Educacion Y Enseñanza).

GIMENO, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

GIMENO, J. Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidade. IN: GIMENO, J., GÓMEZ, A. P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p. 166-87.

GÓMEZ, A. P. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. IN: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 128-148.

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

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos, 1996, Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – UFSCar.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14. 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 313-33, Feb. 1987.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-33. 1991.

VILLA, A. La formación del profesorado en la encrucijada. IN: _____. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 24-38.

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

PROJETO PEDAGÓGICO E ESCOLA DE PERIFERIA: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo?¹

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva

“Assiste-se hoje (quer por parte dos responsáveis da Administração quer por parte de muitos estudiosos e práticos) a um processo de sacralização do projeto educativo, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral e a escola em particular.” (Barroso, 1992, p. 19)

Talvez em nenhum outro momento da história brasileira tanto se tenha falado e discutido a importância da escolarização, seja na perspectiva da consolidação de nossa jovem democracia, seja para responder às novas demandas de mudanças no mundo do trabalho e do capital. É nessa interface que a nova legislação educacional brasileira vem acarretando para os educadores mais impasses e dilemas do que respostas ou caminhos.

Nesse contexto em que cada vez mais “o mercado é o senhor da razão”, na formulação de políticas públicas norteadas pelo discurso dos economistas inspirados por enfoques e modelos nascidos nos países desenvolvidos “predomina a visão da educação como um campo sem especificidades, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas,

1 Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), em Caxambu/MG, 2001.

resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades” (TORRES, 1996, p. 141)

Contraditoriamente, é nesse mesmo momento de padronização da avaliação das trajetórias escolares e implantação de parâmetros nacionais para o ensino fundamental, que a nova legislação estabelece a elaboração e execução de proposta pedagógica pelas escolas e seus profissionais – com destaque para os professores – com “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (Lei 9394/96, art. 12, 13, 15).

A construção de um projeto político-pedagógico pelas escolas é sonho antigo dos educadores brasileiros (AZANHA, 1987; SEVERINO, 1991; VEIGA, 1998, entre outros) que partilham a clareza da necessidade da intencionalidade e organização, fruto de reflexão e investigação, autocrítica e processo participativo, para consecução dos objetivos humanizadores da educação, explicitando valores de um projeto social democrático no cotidiano escolar.

Se por um lado é inegável a importância de projeto pedagógico como norteador de ações e proponente de prioridades e diretrizes de trabalho, inclusive para enfrentar a tradição de autoritarismo do sistema escolar brasileiro, por outro há que se perguntar: *de que escola estamos falando???* A que escola se refere a lei, quando reputa a ela o direito e o dever de produzir seu destino? Qual grau de autonomia lhe é conferido? A que professores ela se reporta? Quem são os autores desse projeto pedagógico? E sob quais condições produzem sua proposta?

Visando não reforçar a imagem do “algoz incompetente” (DIAS DA SILVA, 1998) atribuída aos professores, cada vez mais penalizados pelo novo “discurso redentor”, como tão bem denuncia Popkewitz (1998), esse texto pretende problematizar essa questão à luz de estudo de caso realizado com professores de uma escola pública de ciclo II (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) num

bairro de periferia de cidade do interior paulista². Além de depoimentos obtidos em reuniões semanais que realizamos com eles, são aqui tomados também como focos de análise alguns textos que os professores produziram sintetizando suas reflexões³.

Nesses últimos quatro anos partilhamos uma convivência semanal com grupo de aproximadamente vinte e cinco professores (a maioria professoras), com diversificada experiência e formação, que lecionam as diversas disciplinas que compõem a grade curricular da segunda fase do ensino fundamental (Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física), originalmente sediados em uma escola pública na região periférica da cidade. Acompanhamos, nesse período, o esforço desses professores visando repensar seu trabalho e elaborar um projeto pedagógico para aquela escola, enquanto parceiros de um projeto de **pesquisa colaborativa**.

Nesse sentido, acredito que possamos hoje analisar algumas questões implicadas na elaboração/execução do projeto pedagógico numa perspectiva interna à escola – alvo e sede da implantação das reformas educacionais. A convivência com uma escola permitiu a construção de uma *interpretação a partir do saber dos professores*, que talvez possibilite re-significar sua denunciada resistência à mudança ou sua incompetência em implantar as reformas ou elaborar projetos. Quanto mais convivemos com os professores, maior

2 Projeto de pesquisa colaborativa “Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola” parcialmente financiado pelo CNPq-FAPESP (Programa Melhoria do Ensino Público), partilhado pelos colegas Profs. Drs. Cilene R. S. L. Chakur, Mauro C. Romanatto, Maria Regina Guarnieri, Luciana M. Giovanni e Alda Junqueira Marin (Coord.).

3 Relatórios de Bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico encaminhados à FAPESP, que financiou a participação dos professores no “Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino”, cuja autoria dos trechos está autorizada pelos professores parceiros do projeto.

é nossa preocupação com sua transformação em “eternos bodes expiatórios”, como nos adverte Gatti:

“O professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento... Falamos em dificuldades de mudanças do professor, de resistência, etc., com uma conotação ideologizada traduzida com julgamentos de louvor - ‘Eles resistem bravamente às interveniências externas! São heróis!’- ou com julgamentos que traduzem condenação - ‘Não mudam nunca, não se atualizam, rejeitam inovações cientificamente estudadas, são rotineiros, tradicionalistas, incapazes de aperfeiçoar-se, etc.’ Porém não se analisam as implicações de sua identidade profissional construída nas intersecções dos fatores apontados, de modo concreto, em sua história de vida e formação.” (GATTI, 1996, p. 89)

Acredito que muitas questões partilhadas pela equipe de pesquisadores e o grupo de professores dessa escola podem ser generalizadas. E, mais do que isso, podem *apontar impasses decisivos para o repensar a escola pública*, a construção e, sobretudo, a execução de seu projeto político-pedagógico.

UM CORPO, UM TIME

Uma primeira questão que salta aos olhos de qualquer observador atento é que a *escola não possui um corpo estável de educadores*.

Circulam pela escola de periferia diferentes professores, em diversos dias da semana e diferentes meses... A maioria das escolas de ensino fundamental (quinta a oitava séries) convive com a *itinerância* de professores. Professores que são obrigados a integralizar sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas, pois que as próprias regras de atribuição de aulas incluem jornada de 20 horas semanais, cuja remuneração é infinitamente irrisória para que um professor possa ter condições mínimas de vida e saúde. Também a fragmentação de disciplinas e horários pode comprometer a

integralização de jornada numa única escola, sobretudo para professores não efetivos e/ou responsáveis por disciplinas menos prestigiadas na grade curricular. E mais, à itinerância se soma o *absenteísmo*: são frequentes as faltas muitas vezes justificadas até pelo problema de deslocamento implicado na itinerância, e em outras vezes pela precariedade (ou incompetência) da própria escola em elaborar seus horários de aula – o que faz com que alguns docentes tenham que permanecer em trânsito mais tempo do que duraria seu encontro com os alunos. As próprias regras que legislam o cotidiano do docente enquanto servidor público são também decisivamente responsáveis por agravar a questão, não raro se discute “*se amanhã vou dar uma abonada ou justificada...*” A itinerância e o absenteísmo são aspectos intimamente ligados a qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo numa escola. São, a rigor, pré-condições para que o trabalho coletivo se efetive⁴.

À itinerância e ao absenteísmo agrega-se a *rotatividade* – a cada ano repete-se a possibilidade de troca de escolas. Seja advinda de solicitação de remoção pelo próprio professor (sempre interessado em lecionar em bairro mais próximo à sua residência, até por necessidade econômica

4 Numa escola que congrega mais de trinta professores, onde apenas três são efetivos e a grande maioria é obrigado a integralizar sua jornada de trabalho em diversas escolas, não é difícil compreender como é possível que existam quatro períodos diferentes, para que todos os docentes cumpram seu HTPC, que certamente por isso deixou de ser coletivo... Assim, um real trabalho coletivo fica totalmente inviabilizado, pois que um subgrupo de professores pode não concordar com o outro, ou emperrar a possibilidade de projeções mais prolongadas de trabalho. E mais, na maioria das vezes essas reuniões são feitas por professores famintos e/ou cansados, pois que apenas os intervalos entre os três períodos letivos é que permitem a existência de salas vazias ou professores sem atividades letivas. “*Assim, horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos mas questões com implicações didático pedagógicas decisivas*” (LOURENCETTI e DIAS DA SILVA, 1998, p. 550).

ou preocupado em aumentar seu status profissional incorporando-se a um corpo docente de escola de maior prestígio, quase sempre localizada em bairros nobres da cidade), seja pela condição de precariedade de contrato de trabalho a que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos, repete-se anualmente a famigerada “atribuição de aulas” a cada início de ano (ou semestre) implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do staff administrativo das delegacias de ensino. Como analisa Carvalho (1995) “As professoras 3 (ginásio) viviam uma verdadeira despersonalização das relações de trabalho... A escola era um local de passagem, impessoal, com o qual elas faziam permanentes esforços para identificar-se.” (p. 414 – 15)

Talvez tão grave quanto a rotatividade de professores seja a de cargos técnicos da escola – que, favorecidos pelas mesmas normas de remoção, comissionamentos, escolhas e/ou regras internas do próprio sistema escolar, também podem permanecer na escola menos tempo do que seria suficiente até para aprender os nomes dos professores e funcionários. Assim, professores itinerantes convivem com diretores e supervisores também itinerantes – o que, muitas vezes, ironicamente, permite que a merendeira ou escriturária saiba dar com maior precisão alguma informação específica sobre o prédio ou os alunos. Se acrescentarmos a esses dados que o quadro de funcionários de apoio dessas escolas está totalmente esvaziado, implicando ausência de zeladores, inspetores de alunos e secretários, pode-se entender porque muitas vezes é um aluno ou uma bonachona-senhora-que-reside-ao-lado-da-escola que lideram a situação numa emergência inesperada...

Trabalho coletivo? Como????

“Muitos professores trabalham bem durante o ano letivo, procurando não pensar no próximo ano... Como é possível planejar ao longo de um ciclo se não sabemos se vamos estar ou não na mesma escola, com os mesmos alunos??... Nosso sonho

depende de tempo!!! Nesse contexto, há sim colegas que não têm o comprometimento de zelar pelo prédio, móveis, equipamentos e não se preocupam em preservar, recuperar ou melhorar o nome da escola perante a comunidade... É quase impossível criar laços com quem quer que seja – pais, alunos, funcionários, direção e até com os próprios professores, estando cada ano numa escola... De repente, aparece-nos a situação: uma escola estranha, uma realidade estranha: PROFESSOR MACACO – pulando de galho em galho!!!” (Profª Vendrame, 2000)

A cada final e início de ano a escola convive com professores inseguros e ansiosos, potencialmente desempregados, sem qualquer garantia de permanência em seu local escolhido de trabalho. Presenciamos, a cada ano, choro, desânimo, angústia de-quem-não-terá-como-pagar-as-despesas-da-casa, insatisfação e revolta. Desânimo que contagia inclusive os que permanecem na escola, pois que a rotatividade implica um eterno recomeçar o trabalho, redefinir metas, recolocar alvos...

Na escola de periferia poucos são os “não-macacos”, e a eles cabe um papel ainda mais penoso: o de muitas vezes ter que responder sozinhos pela seriedade e continuidade do trabalho da escola ou do valor daquela comunidade, algumas vezes inclusive tendo que, para isso, enfrentar as relações de hierarquia impostas quando da (repetida) presença de uma nova diretora, ou de um novo supervisor. Ou, ainda, exercer um papel antipático com os sucessivos (novos) colegas ao tentar recuperar experiências educativas ali realizadas, ou liderar decisões anteriormente tomadas pelo corpo da escola. Decisivo registrar que a chegada de novos membros da equipe escolar raramente implica conhecer a escola através desses seus sujeitos estáveis. Ao contrário, quase sempre um novo dirigente chega com suas “novas” ideias para implantar uma “nova” escola, apoiando-se quase sempre na certeza de que “essa escola é muito problemática, tem muitas coisas erradas...”

Assim, cabe aos (poucos) funcionários estáveis e professores “não-macacos” tentar consolidar a identidade

dessa escola sem corpo estável... Historicamente, esse papel também tem cabido aos alunos e às suas mães que, não raro, chegam a replicar “*Não é ruim não, dona, meus outros filhos estudaram aqui. Nossa escola ficou ruim agora!*” Não raro são os pais ou os funcionários que lembram a realização de uma atividade bem sucedida, seja ela uma festa, formatura ou campeonato, seja um aluno que passou num concurso ou o lindo trabalho que os alunos fizeram com a dona fulana... É inegável que a construção de uma escola pressupõe um corpo estável de educadores. Como dizem os professores “*a presença de quem veste a camisa da escola*”. Bela e tipicamente brasileira imagem – vestir a camisa, ser um time. Trabalhar junto. Caminhar junto.

A fragilidade na construção desse time já era visível desde os anos oitenta (DIAS DA SILVA & CHAKUR, 1990) e hoje, mais do que nunca, precisa ser encarada como questão educacional e pedagógica e, não como problema meramente administrativo, ou questão sindical, ou de prerrogativas do funcionalismo público. *As condições de trabalho a que estão sendo submetidos os professores e a instabilidade de corpo docente e técnico das escolas de periferia são, sim, impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico consequente.* Não podemos mais continuar culpabilizando escolas e professores por regras de gestão que se estabelecem sem qualquer preocupação com a essência do trabalho educativo. E não se trata de negar prerrogativas de condições de trabalho aos educadores – trata-se de garanti-las. Se um corpo docente estável construísse um projeto viável e consequente para os alunos dessa escola de periferia, talvez o sucesso desse trabalho coletivo pudesse implicar a vontade de permanecer na escola, ao invés de fugir dela; pudesse implicar a elaboração de horários de aula que não fossem menores que o período de trânsito, pudesse envolver os professores em atividades construtivas e remuneradas em seus períodos de “janelas”, garantindo a continuidade da direção desse projeto consequente. Talvez...

UM CONTEÚDO, A ESSÊNCIA

Se é quase tácito entre os educadores brasileiros que nossa tradição de escola secundária foi construída em bases enciclopédicas e bacharelescas, em que professores especialistas seriam formados para consolidar nos filhos da elite brasileira o domínio das ciências, das letras e das artes (SPÓSITO, 1984; PEREIRA, 1969; LUDKE, 1972, entre outros), pode-se compreender porque a construção de um real projeto de ensino de primeiro grau (de oito anos) nunca conseguiu se consolidar. Nesses quase trinta anos de implantação da lei 5692/71 continuamos a conviver (pelo menos em São Paulo), com dois modelos de ensino e escola: o primário e o ginásio. Ginásio: palavra presente até hoje no cotidiano de crianças e adolescentes que vivenciaram uma escola justaposta, sem qualquer integração (AZANHA, 1987). No primário, professor polivalente e único. No ginásio, professores com formação bacharelesca nas diferentes áreas do conhecimento. Professor de muitas classes e muitos alunos (e muitas escolas). Professor com pouco tempo e extensos programas a serem cumpridos. *Professor especialista. Professor de...*

Campos (1998) aponta a presença de “ordens” hierárquicas na constituição do magistério no Brasil, sob forte inspiração francesa, em que “professores especialistas, formados em curso superior, lecionando disciplinas específicas a partir da 5ª série, antiga 1ª série do ginásio, com formação prévia que privilegia o conteúdo, participando geralmente de sindicatos mais combativos e politizados” tem seu “papel tradicional definido no curso secundário público de elite, de cunho acadêmico, que garantia o acesso ao curso superior”. E acrescenta: “embora hoje esse perfil tenha se perdido na realidade, ele continua presente nas representações sociais e nos debates sobre reformas educacionais” (p. 135).

Por maiores que tenham sido as críticas à formação desse professor especialista (CATANI, 1986; MIZUKAMI, 1983; CUNHA, 1989, entre outros) – fragmentada, pedagogicamente

frágil, socialmente alienada – é quase consenso entre educadores que sua formação bacharelesca propiciou a esses professores pelo menos um aspecto decisivo em seu trabalho: *a centralidade no conteúdo específico* (ou na “matéria”, como sugerem os americanos – SCHOFIELD, 1982, p. ex.). Assim, ao longo do tempo, o professor especialista sedimentava seu ideário pedagógico na certeza da importância da transmissão de parcela específica do pensamento científico, humanista ou literário para seus alunos.

Um “clássico” professor ginasiano de Matemática tinha clareza da relevância do domínio de equações de primeiro grau ou progressão geométrica pelos alunos de sétima série, já o de Português não abria mão de que seus alunos soubessem as regras de regência e concordância ao falar ou redigir ou que conhecessem o universo machadiano. As células e o funcionamento do aparelho digestivo, os movimentos de translação e rotação da Terra, a Revolução Francesa ou a Farroupilha, questionários e mapas, redações e provas, sempre fizeram parte dessa cultura escolar ginasiana (PEREIRA, 1969). Cultura escolar que se assenta(va) no domínio prévio de conteúdos essenciais adquiridos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda que sempre criticadas, explícita ou subliminarmente, cabia às professoras primárias assegurar o domínio das letras e dos números pelas crianças, além de desenvolver nelas atitudes e regras escolares. Nesse ideário, toda a formação dos licenciados (em qualquer disciplina, inclusive Letras) pressupõe um trabalho docente com alunos alfabetizados, com boa capacidade de leitura e escrita, raciocínio lógico e domínio de operações matemáticas. Isso sem falar dos conteúdos ideologicamente construídos, desde as boas-maneiras até a subserviência às regras escolares.

Essas certezas pedagógicas asseguravam ao professor secundário seu papel e função no processo de escolaridade dos jovens brasileiros – o ensino de... Matemática, História ou Ciências. E, para cumprir seu papel, um pressuposto: trabalhar com um aluno que domine a leitura, a escrita, os números e alguns processos lógicos. Só esse aluno pode ler e interpretar os textos ou responder aos questionários

nos quais se assentam seus conteúdos, só esse aluno pode se apropriar dos livros didáticos que norteiam seu trabalho cotidiano, só esse aluno sabe compreender seu vocabulário técnico ou redigir um resumo. E, mais decisivo, só com esse aluno ele sabe trabalhar (DIAS-DA-SILVA, 1997). Só com esses pressupostos é que um professor secundário é capaz de lecionar... Até porque, *ele não sabe alfabetizar, ele não sabe introduzir uma criança no universo dos números, operações ou textos*. Ele é *especialista*. E, como especialista, ele aprofunda, aperfeiçoa, detalha... E, além disso, ele valoriza a cultura acadêmica e/ou erudita: é imprescindível que um jovem conheça Drummond, saiba aonde fica o Afeganistão ou explique a importância da fotossíntese. É para isso que ele está na escola. É nessa transmissão de parcela valorizada da cultura que cada área do conhecimento organizou seus saberes escolares. É a partir desses conteúdos que os professores especialistas assentam seu saber fazer.

Vale lembrar a forte reação dos professores secundários, nos anos setenta, contra a implantação do ensino de Primeiro Grau (Lei 5692/71) – justificada quer pelo rebaixamento das exigências acadêmicas, quer pela “falta de pré-requisitos” dos alunos “imaturos”, “com dificuldades” e “sem apoio das famílias” (LÜDKE, 1972; PEREIRA, 1969). Ironicamente, trinta anos depois, esse discurso é, muitas vezes, repetido por professores formados sob outra orientação, convivendo com outra geração, vivendo outra realidade política e social... Mas essa repetição convive hoje com outros questionamentos... As certezas estão cada vez mais incertas... Talvez seja nesse saber fazer classicamente (ou tacitamente) construído que os professores podem estar hoje encontrando um de seus maiores *dilemas profissionais*.

“O SIDÃO NUM TEM QEM INCINA” – essa frase extraída de uma redação produzida por *um aluno de oitava série*, simboliza, a meu ver, uma das maiores contradições desse cotidiano escolar: podemos nela reconhecer a presença de um aluno que questiona sua realidade de vida escolar e ao mesmo tempo denuncia/revela, de forma desconcertante, a falta de ensino a que está sendo submetido.

Alguns educadores certamente dariam parabéns a esse jovem por sua capacidade de expressão e crítica, incluindo a presença da ideia de cidadania implicada na palavra “*sidão*” (cidadão). Entretanto, é preciso provocar: esse texto não foi escrito por uma criança, ele é fruto de oito anos de escolaridade!!! Ao privarmos esse aluno da possibilidade de redigir conforme as regras da norma culta da língua portuguesa, tiramos desse jovem cidadão brasileiro o direito mais elementar de escolaridade: dominar sua língua materna, base e pressuposto de convivência (sobrevivência) cultural e conhecimento do mundo. E mais: quem vai ensiná-lo? Por que, aos dezesseis anos, concluindo a oitava série esse garoto redige “*incina*”⁵ ?

É nesse cenário que os professores secundários já há algum tempo travam infundáveis polêmicas:

Mas ele se expressou, isso é que importa!!!! Dar importância para a gramática é uma visão arcaica de ensino de língua!!!

Imperdoável!! Esse aluno é analfabeto!! Não podemos admitir que nosso aluno escreva errado...

Se ele não sabe nem dividir por dois algarismos, como vai entender a tabela? Inflação?

Eles não conseguem ler o que tá no livro!!! Não são capazes nem de fazer um resumo...!

Poderia encher páginas e páginas de frases que evidenciam esse confronto diário com que professores tem se defrontado em seu cotidiano ginásiano... Cotidiano ginásiano que implica

5 Preciso registrar aqui que estou convencida de que *essa questão não é prerrogativa da escola pública*, ou traço diferenciador de sua má qualidade, como acreditam os educadores preconceituosos e discriminadores. Experiências episódicas e pessoais com alunos de escolas particulares com frequência também confirmam a presença de produção de textos pauperizados.

o cumprimento de um *extenso programa*, a maioria das vezes ditado pelo índice de grossos livros didáticos utilizados em cada uma das disciplinas, *com reduzido número de aulas...* Frases que podem ser ampliadas para todos os conteúdos escolares, nas diferentes disciplinas que compõem sua grade curricular, num contexto de desencontros e questionamentos sobre o próprio papel e função da escola... Questionamentos e inseguranças agravados pela implantação do regime de progressão continuada (SILVA, 2000) e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais... É um cotidiano de *desencontros*: de um lado, a relevância e legitimidade de temas e aspectos das ciências e das letras e, de outro, a necessidade de contextualizar o ensinado a partir da realidade dos alunos. Entre a importância de *valorizar os saberes de referência das crianças* e a necessidade de *estabelecer níveis de exigência* no domínio dos conteúdos escolares, os professores acabam por, muitas vezes, não conseguir fazer nem uma coisa, nem outra...

Nesse cenário conflituoso, em que muitas vezes aprender a dar troco na feira parece mais importante que resolver equações, ou que fazer a faxina da casa aparece como contribuição decisiva do ensino de Ciências (SILVA, 2000), os resultados obtidos nos sistemas de avaliação de rendimento escolar dessas escolas “sobrantes” parecem ser indícios claros de uma morte anunciada...

Seja ocasionado pela vulgarização distorcida da abordagem construtivista que tem chegado aos professores (ROMANATO, 2000; CHAKUR, 2001), seja por traços do próprio modelo cognitivista que pressupõe o “não-ensinar” (DUARTE, 1998 e SAMPAIO, 1998), seja pelo “congelamento” da cultura da escola que “nega (aos jovens) sua(s) cultura(s) social(ais) de referência” (CANDAUI, 2000), ou pela fragilização do papel do professor “sobrante” de uma “escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores” (KUENZER, 1999), a verdade é que *os professores especialistas estão perdidos frente a seu real papel e função... E quase sempre são apenas apontados como réus dessa morte anunciada...*

AS EXPECTATIVAS, AS REGRAS

Nessas últimas décadas nossa escola pública “ficou mais pobre, mais dura, mais seca e nada hospitaleira” (SAMPAIO, 1998) e pouco tem feito para estimular e envolver seus alunos e pais, seus professores e diretores, seus dirigentes e funcionários... Podemos afirmar que convivemos cotidianamente com uma “cultura do negativismo”, como rotulou a professora Almeida. Negativismo caracterizado como profecia auto-realizadora: não se acredita que algo de muito bom possa ter feito por uma escola pobre e fraca; e porque as iniciativas não ocorrem, ela se rotula como pobre e fraca. Negativismo desestimulante. Escola rotineira. Repetitivamente monótona.

Poderiam ser arrolados inúmeros exemplos de ideias que os professores e equipe técnica elaboram, discutem e/ou sugerem, cuja conclusão após análise do próprio grupo de educadores é “isso é ótimo, mas não para essa escola... aqui isso não vai dar certo...” O que é mais comprometedor: muitas vezes uma ideia ali gerada, sugerida pelos mesmos professores, dá bons frutos em outras escolas!⁶ Já em outras situações, *um* incidente é sempre lembrado e apontado como justificativa para que alternativas não possam ser tentadas. Há sempre quem diga “na outra escola eles tentaram e aconteceu X!” ou “lembra daquele menino que X?”... E esses X são sempre *exemplos traumaticamente negativos* sugerindo precauções ou impedimentos muitas vezes desnecessários. Assim, muitas vezes, o caso único é justificativa suficiente para o não fazer, para o não tentar.. O caso único pode ser, por outro lado, argumento para desqualificar a própria

6 Ideias que vão da trivial sugestão de colar tiras de pneus usados sob as carteiras e latas de lixo para diminuir os decibéis durante a troca de aulas, até um grande projeto sobre cidadania e exclusão nos 500 anos do Brasil.

escola, principalmente quando ela é comparada (sobretudo pelos dirigentes) com outras escolas com melhores condições de trabalho que conseguiram realizar com sucesso algum projeto ou atividade. Não raro se ouve “É aqui que não dá certo... Vocês é que não conseguem fazer...”

Como denuncia uma professora: “*Eu precisava conhecer pessoas otimistas para continuar meu trabalho!!! Só convivemos com pessoas pessimistas e isso, mesmo que não queiramos, nos afeta e nos torna comodistas...*” (Prof^a. Pereira, 2000). Assim, vai ficando natural para dirigentes e professores o não-sei-e-não-vou-conseguir... Um desinteresse partilhado, originado no *descrédito pela possibilidade de mudança* e transformação. Descrédito que muitas vezes convive com a falta de entusiasmo, traço decisivo para construir o sucesso escolar (CUNHA, 1989; MEDIANO, 1998).

Falta de entusiasmo que muitas vezes é travestida em atitudes irônicas e arrogantes de colegas e dirigentes quando algumas tentativas tentam ser realizadas: “*vai ganhar uma medalhinha, hein, bem!...*” Falta de entusiasmo que é decorrente também da solidão que permeia o trabalho docente, sempre cobrado e questionado, sempre acusado de incompetente pelos dirigentes. E aqui vale recuperar outro traço histórico da cultura de nossa escola pública – o *autoritarismo* e *legalismo* – incompatíveis com a concepção de projeto pedagógico democrático e autônomo...

Ao longo desses anos de convivência com escolas e professores, convivemos com sonoros “*NÃOS!*” oriundos de tímidos “*Será que podemos??*”

O cumprimento rígido de regras autoritariamente instituídas e sempre *legalmente justificadas* é sempre barreira poderosa: a todo o momento portarias, leis, decretos ou falas dos dirigentes de ensino são recuperadas para justificar o “*não fazer*”, o “*não tentar*”... Há sempre quem aponte uma decisão “*que saiu no Diário Oficial*” ou uma reunião “*com a delegacia*” em que estava implícito que algo não era permitido. E, “*se não pode, não adianta nem tentar...*”

E como analisou uma professora o *não* aparece subliminarmente colocado através de um *discurso*

adversativo: “A ideia é ótima, temos o maior interesse em que isso aconteça, MAS...” (Profª. Magalhães, 2000) Aparece sempre presente uma fala cheia de entretantos...

“Só se todos os pais concordarem... Só se todos os alunos forem... Só se todos os professores quiserem... Só se tiver plena infra estrutura... Só se tiver total garantia de segurança... Só se a delegacia autorizar... Só se tiver dinheiro suficiente... Só se vocês se responsabilizarem por qualquer problema...” Num certo sentido, esses senões são aparentemente democráticos – todos devem concordar e se envolver com um projeto que seja da escola. Porém, com quase mil alunos diferentes é possível imaginar unanimidade?? Com a maioria dos professores itinerantes, é possível esperar unanimidade?? Com a insegurança social e econômica de cidadãos e escolas, é possível que algum professor – em sua consciência – se responsabilize sozinho por eventuais incidentes ou problemas??? Na dúvida, não ultrapasse... Esse slogan do trânsito parece ser lema implícito do cotidiano da nossa escola legalista – é sempre melhor não fazer do que correr riscos... E nesse sentido, qualquer tentativa de experimentação pode ficar comprometida. O que é pior, como reconhece uma professora *“Eu já nem falo mais em reunião, nem dou mais ideia nenhuma do que podia fazer, porque não adianta mesmo...”*

Vale registrar que em alguns momentos o legalismo assume sua feição mais indigesta quando é empregado para justificar medidas *arbitrárias ou injustas*. Um exemplo: o horário de aulas da escola que é estabelecido/organizado no início do ano letivo para um quadro de docentes que progressivamente é alterado em função da rotatividade, gerando incongruências ou dificuldades didáticas, inclusive o aumento do absentéismo. Chegamos a ouvir: *“o horário não pode ser mexido, mesmo que todos os professores concordem...”* Ou: *“Os professores só podem realizar atividades com alunos em horário extra curricular se se responsabilizarem pessoalmente por qualquer acidente/incidente que ocorrer com os alunos durante seu deslocamento até a escola!!!”* Correr esse risco, quem há de?

O mais grave é que esses “modos de regulação” da cultura da escola não estão registrados em nenhum documento que pudesse ser claramente analisado ou discutido. Nunca ninguém assegura qualquer margem real de autonomia de ação/decisão nesse cotidiano subliminarmente regrado. Quando os dirigentes são checados ou questionados quase sempre se ouve “*Não é bem assim... Os professores entenderam errado...*”

Nesse contexto é inegável a presença e o papel do *diretor* – *seu poder simbólico e formal* estabelecido na hierarquia dentro da escola – que é sempre obedecido, ainda que veladamente questionado. Dele emana o estabelecimento e a exigência do cumprimento das regras norteadoras do trabalho escolar. Nas palavras de Castro:

Nesta cadeia hierárquica onde todos tem um ponto de origem fora de sua própria pessoa é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas do sistema administrativo de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar mas não podem, porque a ordem vem de cima... (CASTRO, 1998, p. 14)

E nessa cadeia hierárquica todos acabam presos... “*Não posso ver isso agora porque tenho uma reunião na delegacia... Preciso acabar de ler o Diário Oficial... Se eu não entregar esses papéis até amanhã, não sai a folha de pagamento... Tinha fila de mães para falar comigo, me ocupei o dia todo com isso...*” Aqui também seriam infundáveis os exemplos para ilustrar a eterna sobrecarga de atividades que assoberba o cotidiano dos diretores que, até por permanecerem pouco tempo numa única escola ou por excesso de demandas administrativas, acabam por, ao mesmo tempo, *dirigir* e *desconhecer* o trabalho pedagógico da escola e seus professores.

Muitas vezes, rotinas são estabelecidas, ideias são abortadas, sem que minimamente se tenha discutido ou refletido sobre sua relevância ou real viabilidade. “*Não tive tempo de ver*”, “*Isso não pode*” ou “*Não vai dar certo*” podem ser ouvidos com muito mais frequência do que gostaria a

boa-vontade de cada um. Entretanto a boa vontade convive muitas vezes com o centralismo das decisões, originado em nossa tradição autoritária.

Tradição autoritária que, cada vez mais, se choca com a rebeldia dos adolescentes – sempre irrequietos e questionadores: *Por que não pode???* *Por que não deixaram???* *Por que não faz??* *Por que a dona não dá isso???* *Nós queremos...* *Nós achamos...* Questionamentos que muitas vezes têm se juntado à agressividade e violência, muitas vezes relacionadas ao consumo de drogas, fragilidade social maior que também explode na convivência coletiva propiciada pelo espaço escolar ginásiano. Como dizem os professores: *“Eles chegam a dizer, na nossa cara que não estão a fim de fazer nada... ficamos como baratas-tontas tentando colocá-los para dentro da sala...”* O problema é que, mesmo sob nossa tradição autoritária (ou por causa dela?), cada vez fica mais difícil estabelecer e fazer cumprir regras de civilidade e polidez entre os adolescentes que *“com toda naturalidade do mundo xingam a colega de biscate ou chutam o peito do outro garoto”*.

AUTONOMIA OU ABANDONO?

É nesse contexto de conteúdos escolares fragilizados, educadores itinerantes e cultura negativista e autoritária que essa escola – que aglutina a maior parte de nossa população numa fase decisiva para construção de sua cidadania – é instigada a elaborar *seu projeto político-pedagógico democrático e autônomo*. Contexto que pode apenas implicar uma “caiação que oculte e adie crônicos problemas” de um “sistema que continua inalterado em sua lógica e estrutura e na concepção básica que o inspira” (ARROYO, 1998, p. 157-8). Que conteúdos ensinar? Que práticas partilhar? Que finalidades estabelecer? Que papéis desempenhar? Entre a caiação e a verdadeira nova pintura, que garantia aos jovens brasileiros o acesso aos bens simbólicos da história dos homens, vão se construindo novos dilemas para os professores “sobrantes” (KUENZER, 1999).

Frente a tantas exigências, cobranças, demandas e necessidades, *os professores vão se sentindo cada vez mais fragilizados* e acabam se sentindo *incapazes de agir coletiva e consistentemente*. Até porque a maioria deles é fruto dessa mesma escola... Quer por imposição rígida de portarias e leis, quer pela rotina pobre e fragmentada que vai se tornando natural, quer pelas mudanças estruturais estabelecidas pelo sistema escolar ou pelas condições de vida e trabalho suas e de seus alunos, os professores vão sendo rotulados de incompetentes ou incapazes, quando não algozes de seus alunos vitimizados. Ao longo desses anos, temos convivido com professores tentando, insistindo, teimando (como alertava CANDAU, 1989); outros porém, se mostram cada vez mais descompromissados ou desestimulados...

Atribuir as causas dessa morte anunciada à resistência à mudança dos professores é, no mínimo, uma interpretação superficial. Na brilhante análise de Contreras:

Pero hay aún outro logro político de estas reformas: los enseñantes amplían su responsabilidad, pero sin aumentar su poder, esto es, sin disponer de mas posibilidades de transformacción de las circunstâncias en que las desenvuelve su trabajo (CONTRERAS, 1997, p. 205)

Poder e possibilidade de transformação que também estão aquém das possibilidades da própria escola pública (de periferia), cuja autonomia decretada mais se assemelha ao abandono...

Esses anos de convivência com uma escola, seus espaços e sujeitos, nos levaram a uma imagem bastante incômoda: a do *menor abandonado*. Assim como os adolescentes brasileiros que, abandonados à própria sorte, perambulam pelas diferentes instâncias da sociedade procurando quem os abrigue, zele por eles ou lhes ofereça um projeto de futuro, também a escola pública de periferia está abandonada:

Ausência de responsabilidade social – Assim como o menor perambula de instituição em instituição, quando não está

literalmente nas ruas, também essa escola troca constantemente de professores e funcionários – que nela permanecem por muito pouco tempo, seduzidos pelas condições oferecidas pelas outras escolas de maior prestígio, ou mesmo pela pauperização de seus salários, que aumenta a incidência das ausências, e o decorrente esvaziamento de aulas e atividades. (*“Tomei posse esse mês e já entrei com pedido de remoção..., O dinheiro dessa aula não paga nem a condução...”*)

Seus pais são desconhecidos ou impotentes – Essas escolas foram criadas por demandas de política local, cuja pressão legítima da comunidade, entretanto, não pode garantir qualidade ao acalentado sonho dos pais de ver seus filhos superarem seu próprio nível de escolaridade. Quando essa pressão tenta se manifestar, ela imediatamente esbarra em argumentos desqualificadores, sejam políticos sejam acadêmicos... (*“A gente que é mãe não adianta falar, nós num entende essas coisas...”*)

Fragilidade no estabelecimento de laços afetivos – Assim como o menor abandonado, quer pela inconstância de educadores estáveis quer pela indesejabilidade de seus comportamentos, também esse “ginásio” de periferia não rompe a impessoalidade das relações pessoais, impossibilitando a partilha de emoções e afetos entre educandos e educadores, podendo significar uma atitude de descompromisso mútuo ou despersonalização das relações de trabalho (*“Esse aluno é projeto de marginal!, Quem tem que resolver isso é quem ficar nessa escola...”*).

Imprecisão nos objetivos e conteúdos educacionais – Ensiná-lo a carpir ou a lidar com mercenaria não seria mais útil que escolarizar academicamente esse adolescente abandonado?? Pateticamente essa questão também faz parte dos dilemas dos professores especialistas nesse final de século, cada vez mais influenciados por um discurso pseudo-construtivista que desqualificou a importância dos conteúdos escolares, cujo domínio sempre foi ponto de honra para os licenciados em... (*Para que saber equação de primeiro grau se ele vai ser motorista? Para que ler poesia se ele fala ‘a gente fomos?’*)

Falta de perspectiva de futuro – Onde estarei o ano que vem?? Que poderei realizar?? Da mesma forma que o garoto, também a escola de periferia não tem qualquer garantia de estabilidade de valores ou projetos, impera a ideia de que um decreto ou decisão “de cima” pode mudar todas as contingências de vida e trabalho sem qualquer previsão. (*“Ano que vem não sei nem se vai sobrar alguma aula pra mim, como vou elaborar esse projeto??, É mais um pacote que veio de cima pra baixo...”*.)

Influência de políticas partidarizadas – Governantes, projetos ou funcionários dos órgãos governamentais que respondem pelas ações institucionais são inevitavelmente associados ao fracasso ou sucesso do menor, que pode apenas ser sistematicamente prejudicado pela descontinuidade ou, sobretudo, pela ineficiência ou inadequação do projeto em andamento que, por ser sempre atribuído a um ou outro governo ou governante, compromete a possibilidade de crítica construtiva e de mudança. (*“Esse regulamento é coisa da Secretária da Educação!, O estado é outro partido, não vai concordar com a Prefeitura!”*)

Cumprimento rígido de regras autoritariamente instituídas – As leis, portarias e decretos do Diário Oficial falam sempre mais alto que a vontade ou a consciência do adolescente abandonado. Mesmo que todos os educadores queiram, discutam ou analisem uma alternativa, há sempre uma autoridade ou portaria que pode impedir regras democraticamente partilhadas. (*“Não posso mexer no horário da escola, mesmo que todos os professores concordem, mesmo todos querendo, não pode!”*)

Descrédito das possibilidades / experimentação – Assim como se associa um menor abandonado à criminalidade, também a escola de periferia convive com profecia auto-realizadora depreciativa: é pouco provável que acreditem que projetos bem sucedidos possam ser nela desenvolvidos devido à precariedade de seus atores e cenários. O mais incômodo é que isso ocorre também para seus próprios supervisores e diretores, quase sempre céticos ou desconfiados das possibilidades de construção de alternativas... (*“Acho que isso não vai dar em nada...”*).

Dar autonomia ao menor abandonado pode apenas significar deixá-lo perambulando pelas ruas e, em seguida, prendê-lo ou chamá-lo de delinquente... E, como insistem os professores, de quem é a “culpa”? O sonho dos educadores brasileiros em apostar na construção de projeto político-pedagógico, elaborado por essas escolas e seus professores, pode se transformar num pesadelo infinito. Ou, como aponta Barroso na epígrafe, apenas um “amuleto para esconjurar a crise”.

O pesadelo pode estar se concretizando mediante a mera produção de documentos para cumprir finalidade burocrática, nos moldes que o tecnicismo impôs aos planejamentos de ensino... O roteiro desse sonho, que pressupõe a explicitação dos problemas e opções para sua superação, pode estar se transformando numa peça publicitária de duvidosa fidedignidade... Ou, o que é sempre pior, o pesadelo pode ser atribuído à incapacidade de sonhar de seus atores...

Atores que, apesar da precariedade das condições de trabalho e da fragilidade da cultura dessa escola pública, continuam sonhando!! Apesar de todas essas características que aprisionam as transformações da escola (pública), seus professores continuaram tentando e construindo sua profissionalidade, como confirma Chakur (2001) em sua importante investigação sobre o desenvolvimento profissional docente, envolvendo esse mesmo grupo de professores.

É inegável que a convivência com o cotidiano escolar, seus cenários e atores trazem aos pesquisadores em educação um olhar diferenciado para com a escola e seus professores, cujas “vozes” (GIROUX, 1997) não podem continuar sendo ignoradas na elaboração de políticas públicas. Escola cuja cultura precisa ser profundamente investigada e interpretada, sob o risco de continuarmos *ora sacralizando ora demonizando os professores*, mas sempre perpetuando a nossa história de escola excludente de um país injusto e desigual. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G., (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 143-62.

AZANHA, J. M. P., (1987). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Saraiva.

BARROSO, J., (1992). Fazer da escola um projeto. In: CANARIO, R. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

CAMPOS, M. M., (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 126-42.

CANDAU, V. M. F., (1989). Ensinar, hoje, na escola de primeiro grau: desafios e possibilidades. *Caderno Idéias*, v. 6, p. 92-100.

CANDAU, V. M. F., (2000). *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes.

CARVALHO, M. P., (1995). Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de S. Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, nº 184, p. 407-44.

CASTRO, M., (1998). Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bordieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, nº 1, p. 9-22.

CATANI, D. B. et al. (Org.), (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

CHAKUR, C. R. S. L., (2001). *Os professores e seu desenvolvimento profissional: uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora.

CONTRERAS, J. D., (1997). *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata.

CUNHA, M. I., (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. (1997). *Passagem sem rito: os professores e as quintas séries*. Campinas: Papirus.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, v. XIX, nº 44, p. 33-45.

GATTI, B. A., (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 98, p. 85-90.

GIROUX, H., (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUENZER, A. Z., (1999). As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 163-83.

LOURENCETTI, G. C.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F., (1998). A necessidade de tempo coletivo para pensar o trabalho docente e a rotatividade dos professores. *ANAIS I do IX ENDIPE*, Lindoia, v. ½, p. 549-50.

LUDKE, E. et al., (1972). A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de S. Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, n. 14, p. 3-137.

MEDIANO, Z. S., (1998). A “construção” da escola do interior. *Cadernos de Pesquisa*, nº 103, p. 164-88.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

PEREIRA, J. B. B., (1969). *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Pioneira.

POPKEWITZ, T., (1998). A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP.

ROMANATTO, M. C., (2000). *Os desvios do construtivismo*. Araraquara: FAPESP – Relatório de Pesquisa.

SAMPAIO, M. M., (1998). *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: EDUC / Fapesp.

SCHOFIELD, J. W., (1982). *Black and White in schools: trust, tension or tolerance?* New York: Praeger publishers.

SEVERINO, A. J., (1991). A escola de 1º grau: organização e funcionamento. *Caderno Idéias*, nº 11, p. 59-69.

SILVA, R. C., (2000). *Progressão continuada ou reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Araraquara.

SPOSITO, M. P., (1984). *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola.

TORRES, R. M., (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

VEIGA, I. P. A. (org.), (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus.

**A AVALIAÇÃO:
NOVOS
ENFOQUES**

AVALIAÇÃO ESCOLAR: um processo que se constrói na relação pedagógica do professor com sua prática¹

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

I – INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a avaliação escolar em seu processo de construção, na perspectiva do professor/avaliador. Teve origem no interesse pela pesquisa das relações na escola e nas possibilidades de implantação de propostas transformadoras no trabalho docente.

Em pesquisa anterior², verificara-se que os vários sujeitos envolvidos na escola não tinham clareza quanto à teia de relações complexas na qual estavam inseridos e ignoravam as condições objetivas e subjetivas que orientavam as suas ações. Dessa forma, permitiam que fossem instaladas práticas rotineiras, como, especialmente, as avaliações formais, com rituais bem rígidos, sem as devidas análises de seus pressupostos básicos.

1 Este trabalho é fruto da tese de doutorado intitulada: “Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho”, defendida em 30 de outubro de 1998, na Faculdade de Educação da UFMG.

2 A dissertação de mestrado da autora, “Trabalho escolar e Conselho de Classe: da avaliação na escola à avaliação da escola” teve como objeto de estudo o Conselho de Classe e foram analisadas as relações sociais na escola em suas diversas dimensões.

Decidiu-se, neste âmbito de preocupações, pesquisar os sentidos e significados presentes nas decisões e ações dos professores, no conjunto de suas atividades cotidianas e tentar elaborar um traçado ético, político e pedagógico que permitisse a compreensão das possibilidades de reprodução/transformação das relações sociais na escola.

Acreditava-se que a avaliação escolar se constrói na mediação entre a reflexão dos sujeitos avaliadores sobre a realidade, na interpretação, compreensão e apreensão da mesma, objetivando-a. Nesse contexto, perguntava-se: como esse professor lê, reflete, analisa e avalia a sua prática pedagógica? Que sentidos e significados ele extrai dessa leitura que dão concretude aos processos de avaliação e às suas decisões de ação prática?

É interessante assinalar que o cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa adquiriu uma dimensão política importante, porque ela foi realizada no momento de implantação da proposta política-pedagógica Escola Plural, pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A proposta pedagógica ESCOLA PLURAL foi implantada em dezembro de 1994, propondo “*alterar radicalmente*” a organização do trabalho escolar, com a instituição de novos espaços/tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. A ousadia da proposta se caracterizou pela perspectiva radical de renovação pedagógica, rompendo com os processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, e também, na de avaliação – eliminando a lógica arbitrária da cultura da reprovação escolar, e a unidirecionalidade em que apenas o professor tem o poder de avaliar. O Programa modificava a relação entre os sujeitos e o conhecimento, buscando significados para os conteúdos numa dimensão globalizadora / intra e transdisciplinar e introduzia nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados.

Considera-se que esta proposta procura englobar, teoricamente, as principais discussões apresentadas pelos educadores nos últimos quinze anos, apresentando-se, na verdade, como uma grande inovação, no que se refere ao ensino formal. O primeiro documento, apresentado à comunidade escolar em outubro de 1994, inicia dizendo que *“estamos devolvendo aos profissionais da rede municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar.”* (2ª edição, p. s/n)

A análise da relação dos professores frente às alterações na organização do trabalho docente com a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural passou a ser o caminho de investigação escolhido para a configuração do objeto proposto para esta pesquisa. Imaginava-se que seria desencadeado um campo de forças dinâmicas e conflituosas que provocaria um amplo processo de reflexão / avaliação da prática pedagógica frente às mudanças a serem implementadas. Considerava-se que os processos de avaliação estariam mediando as leituras da realidade escolar, fazendo emergir posturas epistemológicas diferenciadas, que refletissem a repulsa ou a motivação para a implantação na prática escolar. Acreditava-se que as vivências do professor, o seu modo de vida, sua relação com os espaços de trabalho, os saberes pedagógicos e os valores já construídos seriam tomados como critérios de avaliação, como campos de possibilidades interpretativas que interfeririam nas suas decisões e escolhas.

Decidiu-se, então, investigar a relação dos professores diante da nova proposta com o objetivo de explicitar suas reflexões e questionamentos a fim de tecer a rede de sentidos e significados presentes nesses processos, e configurar a racionalidade pedagógica predominante nessa relação. Procurou-se, pois, desvelar as múltiplas interrelações presentes nos processos de reflexão/avaliação construindo-se

a rede de ideias, concepções, interesses, medos, angústias e ansiedades que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa caracterizou-se por uma etnometodologia, conforme a abordagem proposta por Coulon (1995, p. 17):

O objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos (ou procedimentos) que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar.

e o processo de pesquisa desenvolveu-se a partir da observação-participante, nos moldes propostos por Becker (1994, p. 47):

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

A coleta dos dados se deu num período de dois anos e meio privilegiando-se, para isso, as reuniões coletivas de discussão da proposta Escola Plural, pelas possibilidades de contacto com grande número e variedade de profissionais em tempos e espaços curtos³. Os dados dessas observações foram, ainda, complementados com 32 entrevistas realizadas com

3 Essas reuniões permitiram que fossem observados diálogos entre profissionais representantes da Secretaria Municipal de Educação e seus órgãos gestores: CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e CPP (Coordenação Político-Pedagógica), representantes das Regionais (órgão mediador entre a Secretaria Municipal e as Escolas) e representantes das escolas.

professores escolhidos dentre 8 escolas selecionadas para um processo mais minucioso de observação.

II – A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PESQUISA: OS VALORES ÉTICOS DA PROPOSTA “ESCOLA PLURAL”

A proposta político pedagógica Escola Plural movimentou as escolas municipais de Belo Horizonte no final do ano de 1994. Embora se apresentasse como originária das práticas dos docentes que buscavam encontrar saídas para os problemas do ensino e da aprendizagem, a polêmica sobre as inovações introduzidas foi enorme e, ainda hoje, muita discussão vem se travando no âmbito do sistema escolar.

Um dos aspectos que trouxe maior conflito foi a nova concepção de avaliação introduzida pela proposta. A Escola Plural trata o tema avaliação, como um dos quatro itens em destaque na sua proposta global, ao lado de: 8 Eixos norteadores⁴, da Organização dos tempos escolares e dos Conteúdos e Processos de ensino.

Observa-se, logo de imediato, que o documento inicial, ao apresentar o projeto, já desenvolve um amplo processo de avaliação da escola para justificar a sua implementação. Nesse sentido, **reprova** a escola atual e todo o seu referencial, apontando o grave produto que temos obtido dessa instituição com os elevados índices de **evasão e repetência**.

4 São explicitados 8 eixos: 1 – Uma intervenção coletiva mais radical; 2 – Sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3 – A escola como tempo de vivência cultural; 4 – Escola, experiência de produção coletiva; 5 – As virtualidades educativas da materialidade da escola; 6 – A vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7 – Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; 8 – Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

Esses dados demonstram que milhões de crianças e jovens não vêm usufruindo, convenientemente, dos anos de escolarização oferecidos pelo sistema escolar brasileiro.

Apoia-se, então, no princípio e na importância de assumir-se a **escola como um espaço de direito do cidadão** e como **um espaço onde atuam sujeitos sócio-culturais e históricos** que se formam mutuamente através das relações sociais que são estabelecidas nesses espaços. Dessa maneira, apoia-se no fato de que a escola **é educativa por si mesma**, pelas circunstâncias de seu relacionamento com a sociedade, sendo educativa em sua dinâmica, em sua forma de ensinar/aprender e em sua organização de trabalho.

A Escola Plural apresenta a concepção de avaliação como um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, a organização do trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, as relações externas à escola na sua relação com a sociedade e a cultura.

Alerta para o fato de ser fundamental **a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares**, porque são elas que mais têm sofrido com o modelo de escola atual. E, se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe, também, a necessidade de uma concepção nova de avaliação.

Ora, se avaliação é um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida e/ou o julgamento de um objeto, é, também, a forma de se conhecer a realidade e de se refletir sobre ela, re-criando-a e re-significando as suas instituições.

Nessa perspectiva, o primeiro documento que divulga a Escola Plural aos educadores traz questões como: o que avaliar, para que avaliar, quem avalia, quando avaliar, como e com que avaliar, chamando-os à reflexão de suas práticas rotineiras e chamando-os a fazerem uma revisão dos objetivos e metas que os movem em suas ações avaliadoras.

Questiona, também, o fato de a avaliação da aprendizagem dos alunos estar, usualmente e prioritariamente, **centrada num desempenho cognitivo, sem referência a um projeto de escola** ou mesmo a um trabalho docente que possa favorecer ou dificultar os processos de aprendizagem, sendo, por isso mesmo, objeto necessário de avaliação. E questiona, ainda, o **sentido das avaliações escolares** que têm se direcionado, especialmente, para o ato de aprovar ou reprovar os alunos.

Entretanto, uma das questões mais controvertidas, e rigorosamente apontada pela Escola Plural, situa-se na utilização de registros numéricos na aferição do rendimento dos alunos. Ela propõe a **abolição total das notas**. Considera-os arbitrários porque unidirecionados, de total responsabilidade do professor, que assume o papel de juiz e se utiliza de provas, na maioria das vezes sem critérios claros de elaboração e de aferição da aprendizagem dos conteúdos específicos ensinados. Considera que existe uma **visão reduzida** e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa verificação, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

Em oposição, a proposta traz um conceito de avaliação na perspectiva de inter-estruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico, mais plural, em que as diferenças sejam consideradas positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos no conhecimento da realidade.

Mais uma vez, o campo da discussão dos valores torna-se prioritário. **Se a educação é concebida como um direito à escola, não caberia a esta o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos**. A avaliação deveria priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades educativas. **A avaliação se constituiria num processo**

investigador e formativo contínuo, em que os diversos atores – professores, alunos, pais – participariam ativamente.

Ao procurar romper com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado, a nova concepção de avaliação procura trazer à tona **o valor dos aspectos globais de processo ensino / aprendizagem, da forma de intervenção do professor, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar, e da importância do processo de formação das identidades e dos valores pessoais.**

A Escola Plural contrapõe, assim, a sua proposta de avaliação àquela concebida como um mecanismo legitimador de práticas e de valores que configuram uma escola que se enxerga como socializadora e reguladora de um determinado tipo de saber, considerado verdadeiro e útil. Propõe a relativização desses valores e incentiva a busca de alteração das práticas atuais dessa escola que conhecemos. Propõe, ainda, que se busque a construção de uma escola que reflita a própria cultura do povo brasileiro, que acredite no conhecimento como uma produção social e que valorize as vivências cotidianas dos alunos e professores como processos ricos de produção do próprio conhecimento socialmente valorizado.

III – AVALIAÇÃO: UM PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO

A investigação desenvolvida permitiu reforçar a afirmação de Perrenoud (1993, p. 173), segundo quem *“mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola”*, pois quando se discute a avaliação escolar, discutem-se a cultura da escola

e a cultura escolar, exigindo a compreensão dos sentidos e significados socialmente construídos ao longo dos últimos séculos que permitiram a configuração da prática escolar atual. Nesse contexto, amplia-se o conceito de avaliação escolar, porque mudar a avaliação significa mudar o tipo de relação predominante dos sujeitos com a cultura escolar, e consequentemente, mudar-se a própria cultura da escola.

Assim sendo, a principal questão detectada no contexto da análise diz respeito, especificamente, à dificuldade de compreensão dos profissionais do processo pelo qual passavam, como sujeitos/atores capazes de mudar os rumos da organização da escola e de sua cultura. O conjunto dos diversos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte passou por um processo educativo, inusitado, que lhes exigia clareza e senso crítico para estabelecerem uma nova relação com a realidade escolar e produzir um novo conhecimento sobre ela. Era proposta a incorporação de um novo projeto político-pedagógico e, consequentemente, a construção de novas ações práticas. Para isso, um amplo exercício de avaliação das práticas anteriores era desenvolvido, necessitando ser compreendido em profundidade e apropriado como um processo de produção social de conhecimento sobre a escola e o trabalho docente.

A avaliação da prática docente abrangia todos os professores, estivessem eles na escola, nas regionais ou no órgão central e era difícil tanto para aqueles que se responsabilizavam pela implantação da proposta quanto para os demais, que seriam os implantadores das novas práticas de sala de aula. Assim, percebeu-se que duas posturas epistemológicas conviveram conflituosamente, uma se sobrepondo à outra em momentos diversos, na articulação entre elementos próprios da organização anterior, para a sua manutenção ou para a criação de novas práticas. Nessa situação, o referencial de valores, saberes pedagógicos, ideologias e crenças emergiu permitindo a construção dos processos de avaliação

escolar e tornando possível perceberem-se as possibilidades de compreensão dos sujeitos e suas dificuldades diante da construção de sua própria prática.

O próprio conceito de avaliação assumido pela proposta Escola Plural já indicava o caminho epistemológico a ser trilhado no desenrolar do processo de reflexão/avaliação dos professores sobre a sua prática na implantação do novo. E, nessa perspectiva, avaliar era estabelecer relação. Esse ato relacional, na verdade, se processa constituindo-se no referencial de controle da realidade e um outro tomado como suposição da própria realidade, assim como é percebida pelo sujeito/avaliador. O processo de avaliação se constrói na mediação entre esses dois referenciais e fica dependente da leitura e interpretação dadas pelo sujeito avaliador aos dois parâmetros em questão, assim como do sentido conferido ao ato de avaliar.

Diante desse conceito, a figura do avaliador torna-se fundamental, assim como o seu referencial de caráter cognitivo, afetivo, explicativo, normativo, de conhecimentos, teorias, crenças e atitudes próprios. Torna-se fundamental, ainda, por ser um sujeito-ator, que reflete e cria as “normas de excelência” nas quais vai basear a sua prática pedagógica, desenvolver os processos de avaliação e tomar decisões. Percebe-se, então, que o processo de avaliação depende do tipo de relação que os professores estabelecem com a instituição escolar e dos referenciais que serão construídos e assumidos nessa relação, pelo professor/avaliador, ao longo de suas vivências profissionais e pessoais. Esses referenciais orientarão a escolha dos critérios ou indicadores do processo de reflexão/avaliação. De acordo com esse ponto de vista, a opção, neste estudo, pela configuração do objeto situado no sujeito/avaliador, foi fundamental.

No decorrer das análises, observou-se que o professor, hoje, está bastante confuso e mesmo inseguro diante das decisões a serem tomadas. Suas reflexões têm sido embasadas

em referências teóricas frágeis e conflituosas. Apresenta justificativas contraditórias e pouco claras para suas decisões e sente necessidade de normas e prescrições, vindas do órgão central. Esse quadro dificultou o desenvolvimento do ato de avaliar a prática docente necessário ao processo de implantação da Escola Plural, porque o processo não se vinculava particularmente ao espaço da escola e englobava conhecimentos e atitudes amplas, produzidas no âmbito da sociedade em geral. O processo de avaliação, estando presente em todos os domínios da atividade humana, configurava-se diferentemente para os diversos sujeitos, em função das vivências e dos conhecimentos produzidos anteriormente. Cada indivíduo/avaliador interpretava e dotava de sentidos e significados a realidade na qual estava inserido, partindo da reflexão da realidade prática na apreensão da própria prática, conforme suas experiências prévias e os conhecimentos produzidos no decorrer das mesmas e que lhe deram suporte, como pontos de partida para as ações subsequentes.

O ato de avaliar pode ser, dessa forma, caracterizado como uma relação pedagógica que depende da configuração e sentido dados à relação entre o real e o ideal. Nesse contexto, pode-se estar diante de uma perspectiva pedagógica de produção de conhecimento numa abordagem de heteroestruturação ou de interestruturação de conhecimentos. Isso significa que, dependendo da forma de o sujeito se posicionar frente à realidade, possibilidades de ação poderão ser percebidas, ou não, como escolhas, e o sujeito poderá sentir-se produto e produtor dessas ações, ou apenas produto, ou apenas produtor. As escolhas estão postas, mas os vários sujeitos as enxergam de formas diferentes, dependendo da sua própria relação pedagógica diante do mundo.

Assim sendo, o ato de avaliar é, antes de tudo e essencialmente, um ato de auto-análise e de auto-

conhecimento. Isto é, o professor precisa se conhecer, saber das suas escolhas, “re-conhecer” o seu olhar seletivo, saber-se produtor e produto da realidade, e saber, ainda, o **quanto** é produtor e **quando** é produto desta realidade, para se reconhecer como um sujeito que, permanentemente, avalia e toma decisões baseadas nesses processos de reflexão. Desse modo, a avaliação é um processo auto-reflexivo de escolhas para ações e de ações para possíveis escolhas, que desencadeia o desvelamento dos diversos níveis objetivos e subjetivos pelos quais o sujeito age e constrói a consciência crítica da relação com o mundo, da inter-relação entre escolha ⇔ seleção, associada ao sentido do poder e da liberdade na relação.

Desse modo, a competência de um sujeito avaliador/reflexivo vai exprimir-se na pertinência de suas escolhas, isto é, na adequação e clareza entre suas intenções, objetivos, ações e decisões. Será nos momentos de avaliação que o sujeito exercerá a sua liberdade, exercerá o seu desejo, relacionando o real com os projetos idealizados por ele ou por outros (HADJI, 1994, p. 60). Nesse contexto, pode-se situar o campo da avaliação como um campo de valores, um campo ético e um campo de exercício de poder individual do sujeito/professor.

Na construção do processo de avaliação, ações de escolha, observação da realidade, organização do conhecimento captado, definições e prescrições, julgamentos e decisões envolvendo a formação ética, moral, política, pedagógica e técnica vão se estruturando e, nessa dinâmica, o sujeito se coloca inteiro, deixando aflorar seus sentimentos, sua capacidade intelectual, seus sentidos, suas habilidades e ideologias. Aciona o conhecimento que possui e que o faz um ser sociocultural. Realiza os processos de análise de suas ações anteriores para garantir e buscar novas ações, num processo contínuo, interminável, em que novos conhecimentos são produzidos e superados também continuamente, determinados pelo tipo de interação que o

próprio sujeito estabelece diante das condições objetivas e subjetivas de produção de sua própria vida.

Entretanto, será através da inter-relação e do diálogo com os outros sujeitos e com a realidade que os circunda, que se dará o processo de compreensão das informações disponíveis como dados de realidade. Isso porque o ser humano se faz na sua relação com a realidade, assim como faz a realidade ao atuar sobre ela. Contudo, a forma de relação com a realidade é que irá situar o sentido a ser dado aos conhecimentos incorporados pelos sujeitos: o que fará deles, como os organizará, para refletir sobre eles, analisá-los, tomar decisões baseando-se ou não nos mesmos e, até, transformando-os em novos conhecimentos sociais. Nesse sentido, apontamos as duas abordagens como inclusivas e complementares na formação do ser social.

De acordo com esse ponto de vista, situa-se o ato de avaliar como mediador desse processo, sendo o sentido dessa mediação, o vetor básico, fundamental para a construção ou não de novos conhecimentos. O sujeito avaliador lê, observa e interpreta a realidade, faz opções, escolhas, seleciona e produz conhecimentos ao agir. Define, prescreve, julga e decide. A relação pedagógica estabelecida com a realidade prática envolverá processos mentais diversos e ao mesmo tempo a formação da racionalidade ética, política, pedagógica e técnica dos sujeitos que, conseqüentemente, projetar-se-ão e legitimar-se-ão ou não na relação com os demais indivíduos.

Conclui-se, portanto, que os processos de avaliação escolar como mediadores da reflexão da prática docente constituem-se num processo de elaboração de conhecimento sobre a escola, da escola, do professor sobre si mesmo e sobre a sociedade. Isto é, na inter-relação com seus pares, com os alunos e a comunidade em geral, o professor constitui e institui a escola e a cultura escolar, assim como se faz e se forma como um profissional.

IV – PENSANDO EM NOVOS CAMINHOS

Moreira (1997, p. 19-25) destaca a importância da visão de futuro em educação e afirma que o pensamento utópico é constitutivo do ato educativo. Relembrando Giroux, Rice e Burbules, o autor afirma que em educação é fundamental a preservação de objetivos relacionados à conduta pessoal e moral capazes de aprofundar a concepção democrática posta pela modernidade, que envolve tanto a crença na própria democracia quanto na formação de uma perspectiva crítica de cidadania. Lembra que é interessante que se *“desafie os limites do estabelecido, que se afrente o real, que se esboce um novo horizonte de possibilidades”*. Para ele, dessa maneira, reforçar-se-á o caráter político da educação e revalorizar-se-á o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

O papel que cumpre a reflexão/avaliação da prática, nesse contexto, é aprender o real em movimento, é o desafio da produção permanente de conhecimento, é o “reconhecimento” daqueles atos conscientes e inconscientes através dos quais os sujeitos se orientam. A ela cumpre, também, reconhecer as categorias que delineiam os referenciais de avaliação escolar, as que configuram os rituais que dizem que a escola é isso e não aquilo, assim como as categorias que identificam e tipificam o que é ou o que tem sido um profissional da escola, além das possibilidades daquilo que poderia ser.

Isso significa que o ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige a reflexão do papel da escola na sociedade atual, seu próprio papel diante do conteúdo que se veicula e enquanto mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do

aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prescrever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã.

Ora, assumir a fluidez e a dinâmica dos processos sociais de produção de sentidos e significados da própria vida, assim como dos conhecimentos produzidos nas relações sociais acarretasérias exigências ao profissional. Independentemente da luta por melhores condições de trabalho, presente em todos os âmbitos das relações analisadas nesta pesquisa, o profissional precisa ter o equilíbrio para resistir e ser sensível às mudanças, ter plasticidade na alteração das práticas escolares convencionais e segurança para assumir novas práticas. Essas circunstâncias exigem a capacidade de enfrentar desafios, a agilidade no trato da informação e da reflexão para estruturar ações educativas imediatas.

Essa postura retrata, na verdade, aspirações político-pedagógicas e tem implicações metodológicas importantes. Baseia-se na crença da produção permanente do conhecimento como um produto social, acreditando nas possibilidades de transformação permanente da escola, do aluno, na riqueza da diversidade de valores e de percepções da comunidade, na responsabilidade mútua frente à construção das práticas pedagógicas e no compartilhamento de opiniões. Em vista disso, assume a ideia do professor como investigador, no movimento fundamental de sua formação na própria prática, de modo que seja capaz de compreender a dimensão político-pedagógica da cultura da escola e do papel dos atores educativos, da instituição e sua organização, das posturas pessoais, das metodologias e técnicas de ensino e dos fundamentos da aprendizagem. Em síntese, exige do professor uma formação que lhe faculte encontrar o melhor caminho para ensinar trilhando um processo de aprendizagem reflexiva sobre o seu próprio papel e sobre o significado social do profissional da educação. Exige uma atuação compreensiva, criativa e ágil, na busca de

alternativas de intervenção pedagógica semelhantes ao seu próprio processo de produção de conhecimentos.

Quanto à proposta Escola Plural, considera-se que ela acertou em seus princípios pedagógicos, enriquecendo o campo de discussões da teoria educacional. Acertou na alteração da organização seriada trazendo os ciclos de formação humana como centralidade do trabalho educativo. Acertou na alteração da perspectiva seletiva de escola eliminando os processos arbitrários e autoritários de avaliação escolar, centrando-se nos direitos à educação e à aprendizagem. Acertou, também, na alteração da relação pedagógica de transmissão de um conteúdo escolar previamente definido como princípio educativo da escolarização e trouxe a relação com o conhecimento como questão central do processo pedagógico, sugerindo uma educação mais compreensiva e ativa como o formato didático mais adequado para a escola.

Entretanto, considera-se que a concretização desses princípios extrapola a própria proposta Escola Plural como um conhecimento sistematizado e organizado como programa educacional. A verdadeira Escola Plural está sendo construída a partir da reflexão/avaliação da prática pedagógica, num processo dinâmico, interativo e ininterrupto pelos professores, alunos, comunidade de pais e sociedade em geral. Se ela se transformar em um conhecimento reificado, pronto para ser consumido, como uma proposta a ser implantada, seus próprios princípios perderão o significado, porque se diluirão rumo a um conhecimento a-histórico, idealizado, sem sentido de realidade.

Em última análise, pode-se concluir, com a investigação, que a avaliação escolar se constrói através de um processo de reflexão e leitura da prática pedagógica; esse processo de reflexão/avaliação é a expressão do conhecimento

produzido pelo professor em suas experiências de vida e nas inter-relações com os outros; esse processo de reflexão/avaliação da prática pedagógica é contínuo e possibilita a formação do professor no próprio trabalho.

Considera-se fundamental que novas pesquisas sejam efetuadas nessa direção, objetivando reconstruir os processos de avaliação/reflexão das práticas e desnudar outros valores arraigados que distanciam a escola dos processos informais da vida cotidiana e por isso a engessam em rituais que impedem o reconhecimento dos sujeitos como portadores de diferentes visões de mundo, não menos importantes do que aquelas já legitimadas e sistematizadas. Acredita-se que esses trabalhos poderão permitir o desvelamento de processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade, professores capazes de vincular os processos de ensino e aprendizagem a situações problemáticas reais e desenvolverem valores plurais que permitam a inclusão daqueles que, ao serem avaliados a partir de uma relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento, acabaram eliminados, por serem considerados menos capacitados para usufruir do conhecimento socialmente produzido. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Escola Plural: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*: PBH, out. 1994. (Documento 1).

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALBEN, Ângela I. L. de F. *Processo de trabalho escolar e conselho de classe: da avaliação na escola à avaliação da escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1990 (Dissertação, Mestrado em Educação).

DALBEN, Ângela I. L. de F. *Trabalho escolar e conselho de classe*, Campinas: Papirus, 1992.

DALBEN, Ângela I. L. de F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (Tese, Doutorado em Educação).

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed., 1994.

LUDKE, M. e MEDIANO, Z. (Coords.). *Avaliação na escola de 1º grau*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*, v. 21, n. 108, set./out. 1992.

_____ e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento: metodologia para elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo, uma contribuição para a formação do professor*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

MARTINS, Pura Lúcia O. Na “*Didática Prática*” uma pedagogia das classes trabalhadoras. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difusão Editorial, 1981.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992b.

_____. *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992c.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993, p. 171-191.

SOUZA, Sandra M. Zákia. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação).

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério Primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).

VASCONCELOS, Renata Nunes. *A construção e a (re)construção do trabalho pedagógico de uma escola de ensino fundamental: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FRACASSO ESCOLAR: a constituição sociológica de um discurso

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

O fracasso escolar tem sido insistentemente colocado na pauta das discussões sobre o ensino fundamental no Brasil. Entretanto, se por um lado, o fracasso escolar constitui um fato estatístico irrecusável, por outro, a interpretação desse fato, bem como sua persistência no debate sobre a escola pública, contêm uma dimensão valorativa cuja significação política e pedagógica não foram suficientemente explicitadas.

No discurso pedagógico¹ a qualidade do ensino fundamental é tema recorrente e, embora este seja um discurso bastante diversificado, também apresenta, com insistente frequência, a ideia de que o fracasso escolar é característica básica da escola pública brasileira. É ideológico² esse viés do discurso

1 Encontram-se neste trabalho tanto a expressão *pensamento educacional* quanto a expressão *discurso pedagógico*. Pensamento educacional é aqui utilizado para designar a compreensão ampliada de educação que ora nega, ora admite, ora ignora o pedagógico. Discurso pedagógico é utilizado para as práticas educacionais ou para as ideias que expressam essas práticas.

2 No presente trabalho, o significado do termo *ideologia* foi apropriado de B. Charlot que, seguindo a tradição marxista, explicita a dimensão ideológica do discurso pedagógico, analisando a mistificação pedagógica contida na evolução histórica do conceito de criança. Cf. CHARLOT, Bernard. *Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

pedagógico que, promovendo a sistematização-abstração do rendimento do ensino fundamental, explica o fracasso escolar como fracasso da escola pública brasileira. Abstraído da realidade que o produziu e transformado em ideia geral, o fracasso escolar passa a ser utilizado como categoria explicativa do sistema público de ensino; de fator determinado pelas condições sociais e institucionais é transformado em fator determinante da escola pública. Assim, deixando de ser entendido como um de seus resultados possíveis, o fracasso escolar passa a ser considerado da própria natureza da escola pública brasileira.

Dizer que a interpretação de uma dada realidade é ideológica não significa afirmar que a mesma seja falsa ou errônea, mas sim ilusória e mistificadora. A função mistificadora da ideologia se cumpre quando apresenta uma interpretação teórica dos fatos sociais verdadeiros, destacados da realidade histórica que os constituiu.

Ideologia é um sistema teórico; como ideias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das ideias; mas que coloca, ao contrário, que as ideias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências, as realidades que ele apreende, e que assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio; e que, graças a essa representação ilusória, desempenha um papel mistificador, quase sempre inconsciente (o próprio ideólogo é mistificador, acredita na autonomia de suas ideias): as ideias assim destacadas de sua relação com a realidade servem, com efeito, para constituir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. (CHARLOT, 1986, p. 32).

O processo ideológico se consubstancia, portanto, na separação entre a realidade e a representação que se faz dela, transformada, esta última, em explicações gerais, ideias autônomas e unificadoras daquela realidade. A interpretação ideológica apresenta o fato social não como resultante de um complexo e multifacetado processo histórico, mas como dado que, apanhado em seu caráter imediato, perde a identidade

original e particular que o produziu para se indiferenciar nos conjuntos interpretativos abrangentes e gerais. Charlot nos adverte que “ideológico não é somente o conteúdo das ideias pedagógicas. É, de início e antes de tudo, seu modo de relação com a realidade (...) As ideias pedagógicas podem portanto veicular os conteúdos ideológicos na medida em que o procedimento pedagógico seja, ele próprio, ideológico” (CHARLOT, 1986, p. 81).

Reafirmando, o discurso pedagógico sobre o fracasso escolar é ideológico não porque veicula ideias falsas. Os dados estatísticos são representações da realidade do ensino público brasileiro produzidas de um certo modo. Ideológico é, portanto, o próprio procedimento metodológico utilizado para a construção e interpretação desses dados que ao promover uma interpretação invertida transforma os resultados do processo de ensino em seu início, transforma seus efeitos em causas. Essa lógica invertida resultou no conceito de fracasso escolar utilizado pelo discurso pedagógico como padrão de análise da escola pública brasileira. *Desvendar o processo histórico de formulação desse conceito foi o propósito desta pesquisa, que esteve orientada por duas questões centrais: quando se instaura o discurso que toma o fracasso escolar como parâmetro de análise da escola pública brasileira? Que elementos são constitutivos desse conceito de fracasso escolar e como foram articulados e apropriados pelo pensamento pedagógico brasileiro?*

Indagar sobre a constituição desse conceito implicou perquirir suas matrizes teóricas e reconstituir o contexto social e institucional de sua formulação; implicou “situá-lo”, ao invés de defini-lo. Definir o objeto é petrificá-lo no estágio em que se encontra. Situá-lo, aqui empregando o sentido sartreano do termo³, significa indagar suas origens,

3 Criticando o marxismo contemporâneo como idealista e apriorístico, Sartre estabeleceu a diferença entre situar e determinar o lugar do objeto. “Mas o que é situar? Se me reporto aos trabalhos dos marxistas contemporâneos, vejo que eles pretendem determinar o

identificar os elementos que o constituíram, compreendê-los no percurso de sua construção e reconstrução e fazer avançar o conhecimento que se tem dele.

CONTEXTO SOCIAL – URBANIZAÇÃO, INDUSTRIALIZAÇÃO, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E AMPLIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

É usual, na historiografia brasileira, considerar a década de 30 como o marco cronológico do avanço do processo de industrialização no país e da entrada do Estado na definição de políticas sociais, entre elas a criação do sistema público de ensino. Contudo, foi na década de 50 que esse processo intensificou-se, exigindo um aprofundamento da ação do Estado nas políticas públicas para a reordenação da sociedade, sendo a educação fator preponderante naquele processo. De um lado, o desenvolvimento capitalista engendrou a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências próprias da produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarretava. De outro lado, o desenvolvimento industrial dos anos 50, concomitantemente com um profundo processo inflacionário, desencadeou a elevação do peso político do operariado fabril, não apenas pelo seu aumento numérico, mas principalmente pela pressão cada vez mais acentuada que essa parcela, ao lado do setor médio, também descontente, exerceu no sentido de obter melhorias em suas

lugar do objeto considerado no processo total. (...) Este método não nos satisfaz: ele é *a priori*; não tira os conceitos da experiência – ou pelo menos, não da experiência nova que ele procura decifrar – ele já os tem formulados, já está certo de sua verdade, emprestar-lhes-á o papel de esquemas constitutivos: seu único objetivo é fazer entrar os acontecimentos, as pessoas ou os atos considerados em moldes pré-fabricados”. (SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987, p. 127-128. (Os Pensadores).

condições de vida. Essas pressões foram fundamentais para que se ampliassem as áreas de atividades do Estado, tornando necessária a ampliação do sistema público de ensino, que se convencionou chamar de *massificação do ensino*.

No Brasil, até a Proclamação da República, a taxa de analfabetismo atingia 90% da população de mais de quinze anos de idade. Na década de 30, essa taxa caiu para 75%. É, contudo, na década de 50 que a implantação do sistema público de ensino efetivou-se, conforme demonstram as estatísticas que apontam uma taxa de analfabetismo igual a 51% para o período.

A essa diminuição da taxa de analfabetismo correspondeu o aumento numérico da oferta de escolarização registrado no período. Assim, nos anos 50, a ampliação do acesso aos estudos, iniciada na década de 30 com a estruturação do sistema público de ensino, multiplicou-se, impondo uma nova perspectiva de análise da problemática educacional. À disparidade de acesso juntaram-se as desigualdades no próprio desempenho escolar, fazendo emergir uma série de estudos e pesquisas voltados para a qualidade e para o rendimento do ensino público brasileiro. Ao mesmo tempo, o contexto de urbanização, industrialização e estruturação do sistema nacional de educação exigia novos aportes explicativos das contradições que engendrava e impunha a racionalização do sistema escolar de modo a adequá-lo às novas exigências sociais, econômicas e culturais do país. Racionalizar implicava diagnosticar e planejar as ações educativas, imprimindo-lhes o rigor da cientificidade, e a Sociologia apresentou-se, naquele período, como o fundamento adequado para tais propósitos.

Os primeiros decênios da segunda metade deste século foram marcados por uma eclosão de objetos de análise em Sociologia da Educação, especialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França, onde essa disciplina promoveu uma redefinição de sua problemática, incluindo novos objetos de investigação e colocando a educação no centro de suas preocupações (FORQUIN, 1995; DANDURAND & OLLIVIER, 1991). Na conjuntura do pós-guerra, as palavras-chaves

eram modernização, desenvolvimento e justiça social, e a Sociologia, atendendo a essa demanda, procurava estabelecer os parâmetros de uma sociedade aberta e funcional, na qual os membros escapariam dos particularismos das pequenas comunidades e entrariam para a modernidade. Modernidade em oposição a tradição, implicando urbanização, participação democrática e, sobretudo, racionalidade como conceito central na gestão democrática.

Beneficiando-se desse desenvolvimento da sociologia e dos debates que a animam, de um crescente interesse público na questão escolar e do fato de que a ação educativa é facilmente concebida como uma instância importante de transformação social e de modernização, a educação, a partir dos anos 50, torna-se um importante objeto de análise e constitui-se como campo especializado da sociologia. (DANDURAND & OLLIVIER, 1991, p. 122).

As especificidades da Sociologia desenvolvida em cada país não excluem as convergências havidas na produção sociológica daquele período. Assim, considerada herdeira de uma tradição de “aritmética política”, ou seja, dos estudos dos problemas sociais segundo as classes, o sexo e as etnias, a sociologia dos anos 50-60 teria conservado dessas origens, “uma predileção pelas grandes enquetes sociais e pela coleta de dados descritivos, uma certa desconfiança em relação às grandes construções teóricas e uma preocupação constante por uma inserção social e política numa ótica reformadora”. (FORQUIN, 1993, p. 70).

Financiados pelos poderes públicos, aqueles estudos sociológicos foram marcados pelos grandes relatórios nacionais sobre os sistemas de ensino e sobre as relações entre esses sistemas e os sistemas macrossociais. Os temas privilegiados – mobilidade social, mecanismos de equalização social, aculturação e sociabilidade – explicavam a preferência metodológica pelos grandes inquéritos e levantamentos estatísticos censitários e pelos *surveys* que forneciam, além dos dados necessários para a interpretação das desigualdades, a justificativa para os projetos de

reordenação e de racionalização dos sistemas de ensino. Forquin foi bastante elucidativo a esse respeito:

Mas esse fato estatístico foi introdutor de uma problemática sociológica: É em termos de obstáculos sociológicos que deveriam ser interpretadas essas disparidades entre grupos sociais, no pressuposto de que as discriminações legais fossem suprimidas e as discriminações materiais, atenuadas. É a razão pela qual, se tais pesquisas serviram de referência documentária de base para inúmeros trabalhos teóricos ulteriores, não poderiam ser consideradas como simples recenseamentos de dados “factuais” a respeito das desigualdades de acesso à educação. Ao estudar, por exemplo, as desigualdades dos resultados escolares ou as disparidades nas motivações educacionais (segundo os grupos sociais) a maioria delas começa por propor verdadeiras orientações “explicativas”. (FORQUIN, 1995, p. 23).

Essa observação de Forquin se aplica aos estudos sociológicos da educação desenvolvidos no Brasil nos anos 50. Apesar de os estudos sociológicos terem chegado ao Brasil quase simultaneamente à sua criação na sociedade europeia, vindos através das obras de seus precursores, a exemplo dos postulados comteanos que influenciaram significativamente a formação dos juristas, dos médicos e dos militares brasileiros já no século XIX, a sociologia brasileira viria a se consolidar como disciplina curricular e como atividade socialmente reconhecida por meio da pesquisa, da produção e da publicação do conhecimento somente a partir dos anos 40. Cândido (1967, p. 2114) apresenta três fatores evidenciados na década de 30 que concorreram para a consolidação da Sociologia no Brasil na década seguinte: (1) A institucionalização da disciplina nos currículos das Escolas Normais e dos cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal. (2) A publicação de vários manuais e compêndios que permitiram a divulgação científica dos estudos sociológicos. (3) Os acontecimentos que sucederam a Revolução de 30 e

que exigiram explicações atualizadas para as novas condições sociais e políticas do país. O autor ressalta, entretanto, que a emergência da sociologia brasileira decorre especialmente da demanda vinda dos cursos de formação de professores e da necessidade de uma teoria educacional adequada à nova realidade do sistema de ensino brasileiro.

Os estudos sociológicos da educação brasileira constituíram-se sob forte influência das proposições de Durkheim, especialmente aquelas publicadas em 1922 sob o título *Educação e Sociologia*, em cuja perspectiva de análise, bastante representativa do campo cognitivo da Sociologia da Educação daquele período, a educação é entendida como fato eminentemente social, como instância de transformação do indivíduo biológico em sujeito socialmente integrado. Essa integração, que se dá em dois níveis, torna a ação educativa, ao mesmo tempo, *una* e *múltipla*. Deve ser básica e homogênea para todos os membros da sociedade quanto às semelhanças essenciais coletivas – normas, valores, conhecimento – que asseguram a integração social. Mas deve ser também instância de seleção social – especializada e diversificada – na medida da necessidade de cada sociedade. Numa sociedade mais avançada, que almeje o desenvolvimento cultural e democrático, a educação deveria favorecer a racionalidade e, dentro da ordem e da harmonia, permitir a mobilidade social.

Esse gênero de leitura foi difundido no Brasil especialmente por Fernando Azevedo, seja através de sua atuação docente, como professor de Sociologia na Universidade de São Paulo, seja através de suas obras de Sociologia da Educação, pioneiras no Brasil.

A geração de sociólogos que teve Fernando de Azevedo como seu legítimo representante foi responsável pela passagem de uma fase ensaísta da Sociologia para a fase cientificista da Sociologia pura, da ciência social. Aquela geração transitou entre os dois marcos; embora tendo muito de ensaístas, difundiram os ideais científicos da racionalidade e da pesquisa como suportes imprescindíveis para a produção do conhecimento sociológico.

A geração que veio a seguir, formada em um ambiente acadêmico divulgador do “espírito científico”, consolidou um novo marco para os estudos sociológicos da educação brasileira. Destacam-se, entre os que difundiram esse novo gênero de leitura da escola, sociólogos conhecidos nos meios acadêmicos, como Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Marialice Foracchi, Antônio Cândido, Roberto Moreira e vários outros que tomaram a educação como prática social e dela fizeram objeto de estudo.

Essa geração foi influenciada pela revisão crítica e pela sistematização teórica do funcionalismo, que revelam duas ideias básicas no contexto das teorias sociológicas. Primeiro, a análise funcionalista é admitida como método de interpretação sociológica. Segundo, esse método não é admitido como único, mas como o mais apropriado para a exploração *precisa e fecunda* dos fenômenos sociais.

O período de tateio das aproximações se encerra, para se iniciar o da reflexão crítica e sistemática sobre os problemas metodológicos fundamentais, de cuja solução depende o encadeamento racional de teoria e pesquisa nas aplicações do método de interpretação funcionalista na sociologia. (FERNANDES, 1972, p. 225).

Esses estudos sociológicos da educação foram incorporados pelo pensamento educacional brasileiro no final dos anos 50, período em que o insucesso escolar, antes considerado prioritariamente como um problema psico-pedagógico, portanto, explicado especialmente pela Psicologia, passa a ser considerado também como problema social, explicitado pelos intelectuais brasileiros, que difundiram o modo sociológico de pensar a educação no país. Com o surgimento daquele grupo de intelectuais que, dadas as condições concretas, passou a participar da vida política do país, o público e o social passaram a ser pensados racionalmente, cientificamente. A desigualdade educativa ou de acesso à educação assumiu posição central na pesquisa sociológica e, a exemplo do que vinha ocorrendo nos Estados Unidos, Inglaterra e França, os inquéritos estatísticos censitários, e posteriormente os

surveys, tornaram-se frequentes, revelando não apenas aquela desigualdade, mas inaugurando um outro padrão de interpretação da escola pública, sustentado pela ideia de fracasso escolar. Com base nessa consideração, podemos afirmar que: (1) a ideia de fracasso da escola pública brasileira foi elaborada pela geração de educadores que, no final da década de 50 e início dos anos 60, inauguraram um novo modo de pensar a educação pública no Brasil; (2) na Sociologia, encontra-se a matriz teórica do conceito de fracasso escolar, incorporado pelo pensamento pedagógico como padrão de análise da escola pública brasileira.

CONTEXTO INSTITUCIONAL – O INEP E A CRIAÇÃO DO CBPE

Várias dessas investigações, realizadas pelos cientistas sociais brasileiros nos anos 50-60, não apenas tiveram a educação escolar por objeto como também apresentavam implicações diretas com o debate sobre a política educacional no país, o que ocorria especialmente com aquelas pesquisas realizadas pelos intelectuais que ocupavam postos-chaves na administração do sistema público de ensino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP foi, desde sua criação, um *locus* privilegiado para a realização de pesquisas sociológicas sobre a realidade educacional brasileira. A mensagem assinada pelo presidente Getúlio Vargas, que acompanhou o projeto nº 378, de 13 de janeiro de 1937, de criação do INEP, é uma evidência desse fato.

Não possui, ainda, o nosso país, um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas públicas e particulares. (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 16, p. 97, 1945).

As evidências permitem concluir que o universo das ideias produzidas pelos pesquisadores do INEP - CBPE⁴ nas décadas de 50 e 60, mais especificamente as formulações teóricas produzidas sobre o fracasso escolar divulgadas nas publicações científicas daquele instituto, constituiu o *locus* de produção de uma geração que se distinguiu no plano intelectual ao gerar um parâmetro diferenciado para analisar a escola pública e a qualidade do ensino por ela oferecido.

A importância dos estudos e pesquisas divulgados pelo INEP não pode ser reconhecida sem a devida localização institucional de sua produção e sem a devida consideração aos aspectos já mencionados: expansão do ensino, institucionalização da pesquisa educacional e diagnósticos escolares, pois são esses os elementos constituidores da formulação da ideia de fracasso da escola pública no Brasil.

A expansão do ensino não se isenta dos conflitos decorrentes das relações sociais e se estrutura em bases hierarquizadas que tornam desigual o acesso ao conhecimento e diferenciam a organização e o funcionamento das instituições escolares.

Nas sociedades em que a escrita e a escola são prerrogativas de uma pequena minoria, os conflitos relativos ao ensino, na maior parte das vezes, permanecem circunscritos aos círculos dirigentes e letrados. Logo que, em circunstâncias propícias, a escola escapa a suas estritas funções administrativas e religiosas e contribui para definir culturalmente grandes grupos sociais, sua base conflitual também se amplia proporcionalmente. Enfim, a estatização modifica em profundidade a dinâmica conflitual que acompanha a criação de novas instituições e as subdivisões no novo campo da

4 A referência aos pesquisadores do INEP-CBPE, no presente texto, contempla todos os pesquisadores que, de uma maneira ou de outra, participaram das investigações realizadas naquele instituto, seja na condição de pesquisadores efetivos, extra-remunerados ou colaboradores do INEP. O CBPE foi o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, vinculado ao INEP, ao lado de outros Centros Regionais (CRPE) criados em capitais brasileiras.

cultura moderna e científica; ela traz consigo uma centralização dos conflitos, uma globalização dos problemas, uma dramatização da criação, uma publicidade dos debates. (PETITAT, 1994, p. 201).

As pesquisas realizadas no CBPE-INEP, sob a óptica da Sociologia e do rigor do método científico, revelam a desigualdade educacional, seja identificando a população em idade escolar não atendida pela escola, seja evidenciando o rendimento escolar desigual daqueles já absorvidos pelo sistema público de ensino.

Ampliada, diversificada e desigual, ou “dual” conforme terminologia da época, a escola pública torna-se objeto de investigação, modificando a natureza das explicações sobre a desigualdade educacional. Os diagnósticos, resultantes daquelas investigações, tornaram evidente que a exclusão incide preponderantemente sobre as crianças das camadas mais pobres da sociedade e assim as explicações sobre a “crise do ensino” abriram espaço para as explicações sobre o fracasso escolar ou, mais especificamente, sobre o fracasso da escola pública brasileira.

CONCLUSÃO

O balanço dos estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar no Brasil evidencia que esse assunto tem sido abordado de variadas formas. Alguns dedicam-se aos estudos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, buscando, especialmente através da Psicologia, as explicações e soluções para o *fracasso do aluno na escola*. Outros, centrados na escola, investigam sua dinâmica interna na tentativa de desvendar os elementos didáticos e pedagógicos responsáveis pelo *fracasso do aluno e da escola*. Há, ainda, aqueles que, investigando o *fracasso da escola*, desenham os contornos da estrutura do ensino e das políticas educacionais do país, apresentando resultados gerais sobre a organização pedagógica, o funcionamento e o rendimento do ensino

público brasileiro. São todas contribuições legítimas e importantes tanto para o desvendamento dos aspectos mais particulares e específicos, quanto para os significados mais genéricos do fracasso escolar. Esses estudos complementam-se, principalmente através da crítica mútua que se instaura no debate sobre a dinâmica do ensino e sobre as evidências permanentes do fracasso escolar na e da escola pública brasileira.

Considerando diferentes perspectivas e focalizando diferentes objetos – o aluno, a escola, a sociedade – o pensamento pedagógico brasileiro vem registrando a discussão sobre o fracasso escolar sobrepondo argumentos, secundarizando temas, marginalizando explicações e cedendo espaço para as formulações mais recentes, tidas como mais atualizadas. Se, por um lado, o assunto é complexo e exige atenção para as inúmeras variáveis que lhe são intervenientes, a falta de clareza conceitual é fator que também dificulta o entendimento desse assunto. Nesse sentido, dois equívocos podem ser prontamente evidenciados:

1. O pensamento pedagógico tem apresentado de modo invertido a discussão sobre o fracasso escolar por não colocar a dificuldade de aprendizagem, com suas inúmeras causas diagnosticadas, como primeira expressão de um processo que pode culminar com o fracasso do aluno na escola. Nessa inversão, o fracasso da escola é considerado como dado, como suposto, e a dificuldade de aprendizagem como uma das muitas evidências que comprovam sua permanência na escola pública. Dito de outro modo, a dificuldade de aprendizagem, fato comum, previsível e nada alarmante em qualquer instituição de ensino, tem sido apresentada com evidência do fracasso da escola pública e não como o início de um processo individual que, somente quando não superado, resulta no fracasso do aluno, ou seja, em sua exclusão do sistema de ensino;
2. Os dados estatísticos que revelam os índices elevados de reprovação, repetência e evasão são considerados as provas mais contundentes do fracasso da escola pública e, por essa razão, aparecem em quase todas as justificativas de projetos e de propostas de inovação do

ensino. Tais proposições, quase sempre ancoradas em diagnósticos superficiais e pressupostas duvidosos, frustram as expectativas, apresentando resultados insatisfatórios. Esses resultados, posteriormente, reforçam os argumentos comprobatórios do fracasso da escola pública.

Assim, observa-se que diferentes explicações se imbricaram na construção ideológica do discurso pedagógico sobre o fracasso escolar no Brasil. As investigações sobre o sistema de ensino tornaram explícitas suas fragilidades, apresentando diagnósticos que fundamentaram as denúncias de insuficiências e de ineficiência da escola pública. O que era evidência passou a ser visto como fatalidade. O fracasso da escola pública deixou de ser apresentado como contingente, como sintoma de inadequações político-sociais passíveis de solução, para surgir como dado estrutural do sistema de ensino público. Esse modo de leitura da escola transformou o fracasso em padrão de análise da escola pública brasileira, promoveu a naturalização do problema e uma inversão na previsão de seus resultados: espera-se pelo fracasso e o sucesso surpreende. Considerando que não existe fenômeno educativo que não esteja vinculado às contingências políticas, econômicas e sociais, é necessário indagar sobre os contextos históricos e institucionais que deram origem à formulação do conceito de fracasso escolar, imposto como referência básica da escola pública brasileira.

A dimensão histórica do fracasso escolar não reside apenas na persistência desse problema revelado pelos resultados escolares, ou objetivamente comprovado pelos dados estatísticos. Reside, sobretudo, na construção histórica do entendimento do termo fracasso escolar enquanto categoria explicativa da escola pública brasileira. A construção dessa categoria não é homogênea, muito menos consensual, varia conforme a época e o grupo social que a formulou.

Embora a ciência tenha como objetivo detectar as situações previsíveis para o controle e o planejamento das ações no âmbito do social, as singularidades se interpõem e exigem estratégias apropriadas para a compreensão dos

mecanismos geradores das desigualdades educacionais e da representação dessa desigualdade assimilada pelo discurso pedagógico do fracasso escolar. Não se trata de exigir anedotários ou diagnósticos infundáveis, mas também não são suficientes os modelos gerais, conformadores de uma realidade que se apresenta multifacetada. É preciso um pensamento dinâmico que abranja a totalidade social mas que nela busque a diversidade e a diferença.

O exame da literatura sobre o fracasso escolar nos leva a um conjunto de perguntas de ordem metodológica e epistemológica: como compreender conceitualmente a complexidade interativa dos fatores geradores do fracasso escolar mas, ao mesmo tempo, como escapar de um pensamento mecanicista e compreender esses fatores como processo em ação, que implica situações e percursos individuais e fenômenos sociais cujos resultados estatísticos demonstram a ligação indubitável entre o fracasso escolar, as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais.

Essas considerações nos colocam dúvidas e questionamentos e nos levam à conclusão de que nenhuma resposta isolada é suficiente, sejam as explicações individuais, sejam as escolares, sejam as sócio-culturais. Por outro lado, também não é suficiente a soma dessas explicações, se considerarmos que cada uma delas contém sua própria eficácia quando definida por suas causas determinantes, mas que uma atua sobre as demais e só no contexto de sua constituição pode ser compreendida.

O discurso sociológico sobre o fracasso escolar, assimilado pelo pensamento educacional brasileiro, se por um lado foi, em sua origem, revelador da realidade educacional brasileira, por outro, nenhuma de suas hipóteses explicativas, usualmente consideradas para demonstrar o fracasso da escola pública brasileira, tem valor heurístico quando tomada isoladamente.

As poucas pesquisas realizadas sobre o assunto permitem interpretações ensaísticas intermináveis. Por exemplo, pesquisas realizadas na França, evidenciam menor peso das características materiais da escola do que das dificuldades

sociais na determinação do fracasso escolar. E no Brasil, como se dá essa relação?

A relação entre reprovação e evasão também não está suficientemente esclarecida. Existem pesquisas que afirmam que o aluno se evade após várias reprovações, e outras que consideram que o mesmo, quando repetente, nem sempre se evade, mas que existe, de fato, um alto índice de mobilidade do aluno dentro do sistema de ensino. Qual explicação devemos considerar?

As inovações tecnológicas concorrem para a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a menor incidência do fracasso na escola? Quais são os dados obtidos a esse respeito?

As diferenças culturais do aluno promovem a desigualdade de desempenho diante das exigências escolares de aprendizagem cognitiva? Quais são essas exigências? Como elas se colocam nas diferentes instituições escolares? Podemos falar de conteúdos diferenciados ou de conteúdos universalmente aceitos como necessários para todos? Quais os critérios que diferenciam o científico do cultural, o necessário do artificial? O lógico do ideológico?

O fracasso escolar, inicialmente utilizado como referência para o sistema de ensino – índice de analfabetismo, de evasão, de reprovação, de repetência – tornou-se categoria explicativa quando trazido para dentro da escola, tornou-se conceito “a priori”, já sabido. Mas de que fracasso estamos falando? O fracasso escolar é sempre um fato já concretizado, seja ele na escola ou da escola, é passado, a suposição de sua repetição no presente é fatalidade pedagógica não condizente com o processo do ensino e da aprendizagem construída no movimento do cotidiano escolar, portanto, passível, como todo movimento histórico, de modificação intencionalmente deliberada.

Se os processos que levam à diferenciação das relações inter-pessoais e institucionais são de natureza complexa e multifacetada, cabe indagar sobre a contribuição da Sociologia na elucidação do fracasso escolar tanto no plano conceitual, quanto no plano metodológico. Quais os limites

e os alcances da contribuição dessa disciplina? Que outras contribuições de natureza conceitualmente diferente, vindas de outras abordagens, podem trazer dados que auxiliem para o esclarecimento do problema?

Por outro lado, não pode haver uma teoria geral explicativa. Antes é necessário explicitar conceitualmente o termo, definir o objeto de estudo, explicitar sua natureza e as variáveis que influenciam. Esse percurso metodológico, por si mesmo, define os campos do conhecimento que serão auxiliares ao entendimento que se propõe obter. Regularidades dos dados estatísticos, discriminação social, desigualdade educativa são temas amplos que não esclarecem o problema do fracasso escolar quando este é apanhado em seu nascedouro: a prática pedagógica escolar. Nesses termos, não cabe falar em fracasso da escola pública, porque essa expressão apresenta uma situação imutável e uma interpretação fechada da escola pública. Mais que isso, antecipa seus resultados e desconsidera o processo de ensino e de aprendizagem como núcleo dinâmico da educação escolar. ●

BIBLIOGRAFIA

CÂNDIDO, Antônio. Sociologia no Brasil. In: *Enciclopédia Delta Larousse*. Rio de Janeiro: Delta, 1967.

CHARLOT, Bernard. *Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DANDURAND, Pierre & OLLIVIER, Èmile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 3, 1991.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

Fontes Primárias

INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1994 a 1995.

INEP – CBPE. *Educação e Ciências Sociais*. 1956 a 1962.

INEP – CBPE. *Boletim informativo*. 1957 a 1972.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURA

Neusi Aparecida Navas Berbel

Desenvolvemos um Projeto Integrado de pesquisa sobre avaliação no ensino superior, em 99 e 2000, com sete subprojetos, sendo um deles o que investigou a avaliação da aprendizagem nos cursos de Licenciatura de uma universidade pública.

Esse subprojeto tomou como orientação metodológica para investigação os cinco passos da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que são: *observação da realidade* e definição do *problema* de estudo, *pontos-chave* a estudar, *teorização*, *hipóteses de solução* e *aplicação à realidade*. Como dados empíricos, contou com relatos de alunos.

Nesse caminho, a partir da observação da realidade vivida enquanto docentes e principalmente pelos alunos de licenciaturas, foi possível identificar situações marcantes, positivas e negativas, em cinco diferentes dimensões: *pedagógica*, *instrumental*, *emocional*, *ética* e *ritual/corporal* das práticas avaliativas.

O texto que passamos a apresentar trata dos resultados da pesquisa sobre a *dimensão pedagógica* da avaliação nos cursos de Licenciatura, analisados em termos dos significados e das consequências, para os alunos, das práticas avaliativas vivenciadas.

A dimensão pedagógica da avaliação é entendida como aquela implicada diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização.

Compreendemos que o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados. Não há como desconsiderar qualquer um desses elementos, independentemente da abordagem inspiradora do processo de ensinar e aprender.

A dimensão pedagógica da avaliação, portanto, diz respeito à sua relação com esse conjunto de elementos essenciais do trabalho do professor com seus alunos, assim como à necessidade de coerência explícita entre eles.

Trabalhamos com a contribuição de 428 alunos de 3º e 4º anos, entre os 738 matriculados nas turmas consultadas.

As respostas foram organizadas em torno de cinco aspectos amplos, sendo os dois primeiros desdobrados em vários itens, conforme o seu conteúdo. Tais aspectos e seus dados numéricos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados quantitativos das respostas positivas (P) e negativas (N) dos alunos de Licenciaturas em relação às práticas avaliativas vivenciadas.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA AVALIAÇÃO	T		T
	P	N	T
Número de alunos= N	14 cursos		N 738
Número de respostas= n			n 428
1) Tratamento dado ao conteúdo na avaliação:	53	62	115
a) Coerência entre o ensinado e o avaliado	16	43	59
b) Metodologia estimulante	1	6	7
c) Relação entre teoria e prática	28	7	35
d) Avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida	8	6	14
2) Destaque para a forma no ensinar e avaliar	114	40	154
a) Coerência entre a forma de ensinar e avaliar	12	15	27
b) Metodologia estimulante	45	3	48

c) Preparação do Aluno para a avaliação	17	11	28
d) Relação entre Professor e aluno: atenção, interesse pelo aluno	13	1	14
e) Feedback	27	10	37
3) Critérios de avaliação	6	40	46
4) Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos	3	30	33
5) Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno	59	89	148
SUB TOTAIS	235	261	496
6) Comentários	12	39	51
TOTAL GERAL	247	300	547

Os aspectos encontrados são aqui descritos, buscando-se deles extrair lições para a formação de professores no ensino superior e para os professores do ensino superior.

A primeira leitura da Tabela 1 chama a atenção para o fato de que das 547 respostas, as positivas (247) são em menor número que as negativas (300), sendo que entre os aspectos, os critérios na avaliação e a clareza na avaliação, a diferença é bastante grande entre as respostas positivas e as negativas (de 6 para 40 e de 3 para 30, respectivamente). Também os comentários negativos (39) são em maior número. Apenas no segundo grupo de respostas, relacionadas à forma de ensinar e avaliar, as experiências positivas foram lembradas em maior número.

1. TRATAMENTO DADO AO CONTEÚDO NA AVALIAÇÃO

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho com os alunos nas instituições escolares. Envolvem “*conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida*” (LIBÂNEO, 1994, p. 128). Os conteúdos

permeiam todo o trabalho de ensino, podendo influir de diferentes maneiras sobre a formação do aluno, segundo a intencionalidade e a organização do professor. O conteúdo na avaliação foi apontado em 115 respostas dos alunos consultados, sendo que 53 positivas e 62 negativas, em 4 itens diferentes, quais sejam: coerência entre o ensinado e o avaliado, os objetivos e a avaliação, a relação entre teoria e prática, e avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida.

Encontramos em autores que tratam da avaliação, como Godoy (1995), Abreu e Masetto (1986), Libâneo (1994), Luckesi (1986), Lüdke e Porto Salles (1997) além de Perrenoud (1993) apoio para compreendermos a importância dos aspectos positivos realçados pelos alunos, assim como para a reflexão sobre as consequências das práticas negativas apontadas por eles, como desvios de uma postura realmente formadora dos professores das Licenciaturas.

Entre as falas dos alunos, destacamos: *“Uma situação marcante positiva é aquela em que a prova condiz com o que foi dado, com o que foi aprendido”*. Em casos assim, eles *“nem se preocupam com o que vai ou não ser exigido na avaliação. Basta a preocupação em aprender o que está sendo trabalhado nas aulas”*.

Os alunos atribuem significado positivo à coerência entre o avaliado e o que realmente foi ensinado, pela chance que dá ao aluno de sua futura atuação profissional, ao fazer propriamente dito, que lhes possibilita um aprendizado mais efetivo da teoria, através de trabalho de campo, estágios, pesquisas, projetos; às avaliações que levam em conta a preparação para a profissão e para a continuidade nos estudos. Tais situações têm consequências positivas apontadas pelos alunos, como: *“quando o aluno entende do que se trata e se sai bem, passa a gostar da matéria”*; permite ao aluno mostrar na prática o que aprendeu na teoria; possibilita entrar em contato com a realidade; estimula o estudo; os alunos estudam para aprender e não para tirar nota; estabelecem relação entre o aprendido e o que provavelmente utilizarão na vida pessoal e profissional;

adquirem formação para enfrentar o mercado de trabalho.

A coerência explícita entre o ensinado e o avaliado é enfatizada pelos autores de Didática, e entre eles, Godoy (1995, p. 11) aponta para sua integração, como *“um conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si”*. Os aspectos relacionados ao tratamento dado ao conteúdo na avaliação, tais como a necessidade de coerência e de relação teoria-prática, também são realçados em documento da UNESCO (1998), da Conferência Mundial sobre educação superior, ao recomendar que novos métodos pedagógicos devem estar associados a novos métodos de exame, que coloquem à prova não somente a memória, mas também outras habilidades intelectuais voltadas para o trabalho prático e para a criatividade.

Os alunos atribuem significados negativos para trabalhos e provas utilizados para avaliação e que são diferentes das aulas e dos textos trabalhados, ao professor que passa muito pouco durante as aulas e depois cobra com rigor, àqueles que não orientam e nem acompanham o estágio e assim mesmo atribuem nota aos alunos, às provas mal elaboradas, cujas questões não permitem perceber seus objetivos. Entre as várias falas, uma situação estranha relatada por um aluno: *“Os seminários realizados na disciplina X, no 3º ano. A docente não dispunha de muito tempo para ministrar as aulas, pois estava em processo de doutoramento, o que resultava em não cumprir os objetivos propostos no programa.”*

Das práticas avaliativas negativas relacionadas com o tratamento dado ao conteúdo na avaliação, algumas consequências indicadas pelos alunos são inevitáveis. Dizem eles: ninguém entende, o aluno fica sem saber se aprendeu, ocorre a frustração do aluno, fica sem saber por onde começar, o que resultou não vale de nada, é impossível chegar a um bom resultado, compromete o aprendizado de outras disciplinas, não é possível relacionar o aprendido com a realidade, percebe-se a distância entre o conteúdo trabalhado na universidade e a realidade da sociedade.

Situações como essas fazem parte daqueles óbvios ainda não incorporados por muitos professores ou rejeitados pelo

seu inconsciente, que resiste à mudança, mesmo sabendo de sua necessidade. Temos a impressão de que atuam como se fosse para garantir alguma espécie de “*poder sobre os alunos*” (Ranjard, apud PERRENOUD, 1993, p. 187) ou ainda para evitar os riscos da renovação. Tais situações também revelam a necessidade de formação continuada dos professores, com espaço para a reflexão sobre as consequências de suas ações pedagógicas.

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho escolar, mas para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e construir ele próprio outros conhecimentos, não de merecer, da parte do professor e dos alunos, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático. A avaliação não pode ser estranha a essas definições, pois do contrário pode causar prejuízos para a formação do aluno – no caso das Licenciaturas, para os futuros profissionais do ensino. Essas lições nos foram trazidas reiteradamente pelos alunos.

2 – DESTAQUE PARA A *FORMA* NO ENSINAR E AVALIAR

Um segundo aspecto encontrado nas respostas dos alunos está relacionado à forma de tratar a avaliação e os procedimentos metodológicos do professor com seus alunos. Esse foi o aspecto que mais mereceu atenção dos alunos entre todas as respostas que classificamos para a dimensão pedagógica. Foram 154 manifestações distribuídas em cinco itens específicos: a coerência entre a forma de ensinar e avaliar, a metodologia estimulante, a preparação do aluno para a avaliação, a relação entre o professor e o aluno, em termos de atenção, interesse pelo aluno, e a ação de proporcionar feedback. Entre as manifestações, preponderam as positivas (114), das quais podemos extrair muitas contribuições.

Antes de trazer as contribuições dos alunos, lembramos Vasconcellos (1998) que constantemente nos chama a atenção sobre o fato de que as reflexões pedagógicas devem caminhar sempre em direção à construção do conhecimento. Para construir conhecimento, o professor tem que estar avaliando o tempo todo. Afirma o autor:

Se não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir? (...) Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (p. 79)

Inegavelmente, todas as formas de ensinar podem ser utilizadas como formas de avaliar. Cabe ao professor eleger as situações mais reveladoras do processo de aprendizagem que intencionalmente busca para seus alunos. A necessidade da convergência entre a forma de ensinar e a de avaliar é enfatizada pelos alunos por diversos ângulos, que sintetizamos aqui pelos principais significados e consequências revelados por eles mesmos.

Os alunos valorizam situações em que as avaliações são precedidas de um trabalho de estudo orientado e acompanhado pelo professor; em que as avaliações são realizadas durante todo o processo, possibilitando relações entre as disciplinas e focalizando a elaboração do pensamento resultantes das formas de ensinar e estudar; em que as orientações seguras contribuem para seu aprendizado e sucesso escolar; em que o feedback está presente, significando a demonstração de respeito, interesse e dedicação do professor para com seus alunos.

As consequências dessas situações são também positivas. Nas palavras dos alunos, elas possibilitam um retorno à reflexão no momento da prova, levam o aluno a pensar a respeito dos conceitos apresentados, o aluno aprende a valorizar e apreciar a metodologia, o processo de estudo é mais natural e ameno, ocorre uma relação satisfatória entre os alunos, o professor e

a disciplina, o enriquecimento é maior pela discussão prévia e troca de informações e ideias, produzem um efeito duradouro da aprendizagem, e vêm acompanhadas de algum grau de satisfação.

O outro lado da moeda é também revelado pelos alunos. A incoerência entre o ensinar e avaliar significa prejuízo no aproveitamento; ocorre o constrangimento e a frustração quando o professor não explica, não prepara, muda o jogo ou cobra na avaliação para além do trabalhado; há o desconforto do aluno quando há um retorno inadequado por parte do professor, com o destaque dos erros feito de modo agressivo, não contribuindo para a superação das dificuldades. Disse um deles: *“a docente ensina uma coisa e pratica o contrário. Como poderíamos considerar esse método válido?”* Um outro assim se manifesta: *“...o pior de tudo é que a professora não dá feedback aos alunos, ou seja, não sabemos de nosso desempenho. Só ficamos sabendo da nota ao final do ano, quando não há mais possibilidade de recuperar a nota, se estiver ruim.”*

O que temos como consequências dessas ações negativas? Os alunos dizem que elas causam nervosismo, desmotivação e não trazem acréscimos: não se entende os critérios do professor, não se sabe se aprendeu ou não, nada se aprende, só se passa; ocorre a decepção, pois o esforço dos alunos não vale de nada, simplesmente não assimilam nada, têm dificuldade de entender o que o professor pede para fazer, e sentem tristeza por não atingir o desempenho desejado.

Para nos ajudar a compreender os relatos dos alunos, trazemos aqui Warren apud Godoy (1995, p. 10), com seu alerta:

Se um professor apresenta o conteúdo de um curso como um conjunto de informações com as quais o aluno deve apenas familiarizar-se, é quase certo que os alunos não irão além de uma aprendizagem mecânica. No entanto, quando a intenção é proporcionar aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo e a utilização de suas várias habilidades intelectuais na manipulação deste conteúdo, **devem ser adotados procedimentos de ensino e avaliação relevantes para a aprendizagem significativa.** (grifo nosso)

Pedagogicamente, há cuidados que deverão ser tomados nesses aspectos. Não é o caso de receitas, mas um alerta a todo professor responsável.

Vasconcellos (1998) enfatiza a necessidade de desenvolvimento de uma metodologia participativa em sala de aula: problematização (ao invés de dar pronto, levar o aluno a pensar), desafiar os alunos, buscar a interação com o aluno e não a mera justaposição de falas ou participações (p. 93).

O autor ainda explica que quando o professor solicita a participação do aluno e considera o que o aluno traz, favorece seu envolvimento, atraindo uma predisposição para a proposta do trabalho. Enfim, o relacionamento humano, o respeito, o acolhimento, a valorização à criatividade, à descoberta e à participação são formas de resgatar a sala de aula como um espaço de maior realização, tanto para o professor quanto para o aluno.

Ao contrário, *“quando o professor assume uma postura de imposição, o aluno se fecha”* (p. 93). As consequências são facilmente previsíveis. Há o desestímulo para a aprendizagem, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do próprio ser humano.

Reconhecemos que a coerência entre a forma de ensinar e a de avaliar foi revelada, a partir dos alunos, como uma necessidade incontestável e com detalhes altamente ilustrativos para o encaminhamento de reflexões a respeito, por professores das Licenciaturas e por eles com seus alunos, futuros professores. Fica para nós uma preocupação importante: certos desvios do papel pedagógico do professor, sem o professor perceber, vão compondo as representações do aluno sobre sua profissão.

3 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Outro aspecto bastante manifestado pelos alunos das Licenciaturas focaliza a definição de critérios para a

avaliação. Foram obtidas 46 respostas com esse conteúdo, entre as quais apenas seis (6) positivas.

O que pode ser entendido como critérios na avaliação? Em termos genéricos, pode-se dizer que são os indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e de utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes.

Conforme se expressa Hadji (2001, p. 45), “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação” e esse referente nada mais é que “um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Em outras palavras, “cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado” e a leitura desse objeto se faz através dos critérios.

Nas respostas positivas deste aspecto, os alunos indicam exatamente o valor dos critérios claros e a possibilidade de discuti-los. Valorizam também o bom senso do professor ao reconhecer o processo de raciocínio do aluno e não apenas os resultados. Recomendam a existência de critérios claros, também como condição de entendimento e justiça entre professor e alunos na avaliação. Um aluno assim se expressou: *“As avaliações da disciplina S. e P. em E.M. foram positivas em suas múltiplas formas (...). Os critérios de avaliação sempre foram colocados de maneira clara, e ainda havia a possibilidade de discuti-los e reelaborá-los”*.

Entre as consequências positivas do uso adequado de critérios, podemos destacar, da fala dos alunos, a confiança na realização dos estudos e avaliação, a orientação à conduta de ambos – professor e aluno – para

o processo de ensinar e aprender, maior possibilidade de objetividade, e o respeito pelo professor.

As outras 40 respostas relacionadas aos critérios na avaliação, são na verdade revelações da ausência de critérios ou do uso inadequado de critérios.

Os alunos apontam para critérios questionáveis, ações duvidosas na avaliação, subjetividade excessiva, critérios injustos, critérios não explícitos, incoerência no sistema avaliativo, ausência de critérios, critérios diferentes para cada aluno, arbitrariedade e falta de clareza nos critérios, avaliação pautada no relacionamento pessoal, contradição entre o explicitado e o realizado, falta de clareza dos objetivos, nota atribuída pela predileção do professor por certos alunos, nível de exigência estabelecido a partir do melhor aluno, entre outros pecados pedagógicos. Temos aqui um exemplo: “*A professora ao pedir o trabalho deu alguns critérios que deveríamos seguir para avaliação. A correção efetuada (...) foi totalmente contrária à pedida antes da realização.*” Sete alunos lembraram esta situação: “*Acontece que a professora que avaliou o trabalho estava de licença e não tinha assistido aos seminários e nem às discussões em sala. (...) Faltou critério para avaliação (...).*”

Os próprios alunos nos dão pistas sobre as consequências da falta de critérios nas avaliações. Nas suas palavras, essa falha pedagógica denigre a imagem da universidade, desmotiva a busca de melhores desempenhos e maior engajamento na atividade acadêmica, além de gerar uma descrença no professor, e por extensão, a descrença no trabalho sério e profissional do professor.

Os depoimentos dos alunos reforçam uma convicção forte que vimos sedimentando sobre a necessidade de aprendizado e aperfeiçoamento contínuo do professor em relação aos aspectos político-pedagógicos da sua atuação com seus alunos, em que a definição de critérios claros para a avaliação se faça presente.

4 – CLAREZA NO ENSINAR E AVALIAR

Vamos reunindo cada vez mais elementos para reconhecer a capacidade dos alunos do Ensino Superior em perceber o adequado e o inadequado nas ações dos professores em relação à sua avaliação.

A questão da clareza no ensinar e avaliar foi apontada em 33 respostas, sendo apenas 3 delas ressaltadas como positivas. As respostas positivas valorizam a relação entre as aulas e as avaliações, enfatizando a importância das provas claras, tanto nas questões quanto nas instruções dadas pelo professor em instrumentos de avaliação, conforme explicitado neste exemplo: *“A professora elaborou uma prova dentro daquilo que estudamos, a prova era bem clara e as questões não fugiam do conteúdo estudado (...). É muito bom quando o professor elabora uma prova clara e com os conteúdos que ele trabalhou.”*

Como consequências, tais avaliações não geram dúvidas nos alunos, dão maior segurança em relação ao que se deve realizar, dão maior chance de entendimento entre professor e alunos, além de maior clareza do retorno das avaliações.

Entre as respostas negativas, os alunos indicam preocupações com situações em que a contradição do professor perturba o aluno na hora da avaliação, em que ocorre a incerteza quanto ao grau de dificuldade que será exigido, em que há confusão nas orientações ou a ausência delas, e em que há falta de clareza do instrumento, tanto em sua elaboração quanto em sua aplicação. Como exemplos, trazemos alguns depoimentos: *“Provas mal estruturadas, onde o aluno perde muito tempo sem entender o que se pergunta”, “Avaliações (...) em que as questões mal elaboradas e muito confusas acabam resultando em cola e mais cola”, “Apresentavam ‘pegadinhas’, (...) com enunciados pouco claros e que era necessário pensar o que se passava na mente do professor. Mesmo respondendo, em alguns casos se mantém a dúvida.”*

Alguns autores têm discutido essa questão com muita preocupação, pois ela, além de indicar o despreparo do professor para avaliar, pode também revelar o seu autoritarismo em relação aos alunos, como alerta Luckesi (1986, p. 31):

A ambiguidade do que se solicita num teste pode revelar mal a expectativa do professor e, deste modo, a resposta do aluno poderá ser considerada inadequada, devido aparentemente não estar capacitado para ela. No entanto, o aluno poderia estar capacitado e só não manifestou o desempenho esperado por ter sido impossível entender o que se queria.

A comunicação do solicitado pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a insistir em sua razão. Nesse caso, diz Luckesi (1986), a comunicação poderá ser um instrumento a mais para a manifestação do autoritarismo pedagógico e a avaliação é descaracterizada, distanciando-se de sua constituição ontológica.

Os alunos são os elementos mais indicados para dizer sobre a clareza das aulas e das orientações das atividades de avaliação: são eles que as recebem e as executam para aprender. São eles nossos alvos e, se não há aprendizagem, não se pode afirmar que o ensino ocorreu. Este precisa ser organizado para que aquela ocorra. Do contrário, as consequências são inevitáveis, como as destacadas a seguir: a dificuldade de entendimento dos conteúdos e das atividades; a perda de tempo, procurando descobrir o que o professor deseja na prova; a dificuldade de saber o que e para que se está sendo avaliado; a frustração de sair da universidade sem saber o certo para passar para os alunos; o nervosismo por não perceber o significado da situação; a cópia de trabalhos dos colegas para cumprir exigências; cola e mais cola; a constatação de que as avaliações não contribuem para nada.

Mais uma vez lembramos da importância do profissionalismo do professor, quando atua nas Licenciaturas. Mais que os conteúdos específicos das disciplinas, são conteúdos aprendidos pelos alunos, professores em

formação, as atitudes de seus professores, as técnicas que utilizam, a maneira como se comportam diante e com uma sala, os critérios que utilizam, a clareza de suas orientações. Cada professor deve se dar conta da importância que tem sua atuação para seus alunos, visto que constitui um modelo que poderá vir a ser seguido, positiva ou negativamente, na continuidade do processo de educação que se multiplica por inúmeras salas de aula do Ensino Médio e Fundamental e, quem sabe, do Ensino Superior.

5 – NÍVEL DE EXIGÊNCIA DA ELABORAÇÃO PELO ALUNO NA AVALIAÇÃO

Um aspecto bastante importante encontrado nas respostas dos alunos das Licenciaturas e classificado por nós como essencialmente pedagógico é o nível de exigência que o professor imprime (no ensino e nas avaliações). Entre todos os da dimensão pedagógica, esse foi o 2º aspecto mais apontado pelos alunos, com 148 relatos. No total das respostas predominam mais uma vez as negativas. Vejamos o teor das respostas, iniciando pelas positivas (59).

Em geral, os alunos atribuem significado positivo às formas de avaliação que ultrapassam a memorização; às atividades que indicam uma forma diferenciada de participação; às atividades de elaboração pelos alunos para sua aprendizagem, através de análise de filmes, seminários, pesquisas, discussão/reflexão sobre questões, elaboração de artigos, resenhas comparando autores e teorias, etc.. Um dos alunos assim exemplificou: *“Prova que não exija decorebas (...) coloque a essência da matéria estudada, não se prendendo a detalhes que posteriormente serão com certeza esquecidos”*. Outro exemplo, de outro curso: *“A análise de uma obra teatral aplicando os pressupostos que estudamos no decorrer do ano. Foi uma proposta inovadora, onde tive a oportunidade de aplicar o que aprendi e a prática é muito rara em se tratando de aplicação de teorias”*.

Encontramos nas respostas a revelação de consequências positivas dessas formas de avaliar, que exigem um nível mais complexo de elaboração, tais como: maior envolvimento e integração dos alunos; maior responsabilidade e desenvoltura dos acadêmicos; compreensão para a realização de outros trabalhos; aplicação dos pressupostos aprendidos no decorrer do ano; melhora na redação e no raciocínio; aquisição de segurança pelo domínio de conteúdo e oportunidade de expressão; real aprendizado pela maior dedicação; construir-se como indivíduo (pessoa); enriquecimento teórico e prático; desenvolvimento de postura crítica e construtiva; viver uma situação mais democrática; entre outras.

O interessante é que todas as atividades que os alunos revelaram e que são realizadas pelos professores, são atividades já há muito conhecidas, seja pela literatura pedagógica, seja por artigos que se lêem, por relatos em eventos etc.. Reuni-las, assim como as consequências de sua utilização, tem o objetivo de mostrar as alternativas que estão à disposição de todos os professores e que aguardam apenas seu desejo de experimentá-las.

Luckesi (1987), num texto em que propõe um novo paradigma para a Didática, em que o elemento estruturante seria a *práxis transformadora*, apresenta três tipos de compromissos para a Didática, entre os quais o compromisso pedagógico, traduzido, por sua vez, em três pontos básicos. Interessa-nos trazer aqui o da *formalização da mente*. Pelo fato de compreender que o ser humano é capaz de transcender a realidade na qual está imerso, pelo entendimento e pela reflexão, afirma que, quanto mais ele estiver imbuído dessa realidade refletida, mais ampla e profunda será a sua compreensão e sua ação no mundo. Isso implica um trabalho de *formalização da mente*, assim explicada pelo autor:

A mente humana não se dá, no nascimento, pronta e acabada. O seu potencial exige atualização, que se fará, em nível superficial, pela relação espontânea com o mundo exterior e com os outros seres humanos. A atualização mais avançada da formalização da mente depende de exercício e esforço intencional. Para isso, a educação

intencional tem um papel muito importante, desde que ela tem por objetivo atuar de forma racional na formação do educando, de modo a superar os limites a que se chegaria tão somente com a espontaneidade. (LUCKESI 1987, p. 13)

Se a avaliação praticada pelos professores tem relação direta com os objetivos que se pretende atingir e estes indicam os conhecimentos que os alunos devem adquirir durante o tempo de sua formação, neste item revelador de práticas de ensino e de avaliação que ultrapassam a preocupação com a mera memorização, podemos encontrar importantes referências para repensar a docência e a organização de nossas atividades, de modo a proporcionar o máximo de atualização do potencial dos alunos, através da contribuição de nossa disciplina ou das atividades sob nossa orientação, evitando situações como as relatadas a seguir.

Entre todos os aspectos identificados na dimensão pedagógica das práticas avaliativas nas Licenciaturas, o nível de exigência e elaboração pelo aluno foi o que mais reuniu respostas negativas: um total de 89.

Nessas respostas negativas, vamos encontrar referências sobre a memorização para as provas (64!); as provas desligadas das aulas, seja em termos dos conteúdos, seja em termos do nível de elaboração exercitada, podendo estar além das condições de aprendizagem oferecidas ou aquém da capacidade geral dos alunos; o alto nível de exigência em relação àquilo a que os alunos podem responder; provas com pegadinhas, curiosidades e notas de roda-pé; provas com consulta, que acabam sendo cópias de livros, outras críticas e observações.

Pelo que já foi exposto nos aspectos anteriores, é possível entender que os alunos têm consciência do valor do trabalho intelectual que ultrapassa a memorização para suas aprendizagens. Eles são capazes de perceber que o que memorizam apenas para a prova é rapidamente esquecido e pouco disso se leva para situações futuras em que terão que dar respostas como profissionais. Por exemplo: *“Uma prova que revoltou quase a sala inteira foi quando o professor*

perguntou coisas irrelevantes (...), mais decoreba do que realmente avaliação da aprendizagem.” Outro exemplo: “Várias situações nas quais você “tem que escrever o que o professor espera” (no caso da prova escrita). (...) É negativa, pois num curso que fala sobre avaliação, metodologia e didática, observamos certo grau de autoritarismo (...) no tocante à avaliação (...).”

Os próprios alunos apontam para as consequências de avaliações, se é que podem ser chamadas assim, que incidem sobre a pura memorização. Com raras exceções, elas vêm acompanhadas da negação do desejável por eles: não visam a compreensão, a aplicação na realidade; não permitem fazer uma ponte com o que vivemos atualmente; não permitem reflexão, não exigem raciocínio algum; não se lembra mais nada depois, pura perda de tempo!; não são ligados à vida prática; não ajudaram em nada e nem vão ajudar na vida profissional; não é uma contribuição para se eliminar as falhas; quem não conseguiu decorar, não teve sucesso; não são alcançados os objetivos, pois o aprendizado foi momentâneo; criam uma tensão muito grande.

Totalmente oportunas em relação a este item são as reflexões de Vasconcellos (1998, p. 61-2), que apontam para a necessidade de alta exigência no ensino, não aquela provocadora de medo, que se impõe pela sobrecarga de trabalho alienado quando ‘dá muita matéria’, exigência de memorização mecânica, de distância entre professor e aluno, mas aquela exigência marcada pelo envolvimento, pelo trabalho significativo, “*pela participação interativa (responsabilidade, compromisso, curiosidade, pesquisa, construção do conteúdo)*”. Ser mais exigente, diz o autor, significa fazer o aluno pensar mais e pensar muito e não despejar mais conteúdo. “*Se o ensino não for exigente e aparecerem notas boas, o próprio aluno vai perceber que não correspondem à realidade (...). O aluno gosta de um ensino exigente, respeita um professor competente, gosta e precisa ser desafiado a crescer.*”

Os alunos das Licenciaturas que colaboraram conosco mostraram com suas palavras o mesmo conteúdo das

reflexões de Vasconcellos, através do que pudemos constituir um material de real valor para a reflexão pedagógica, pois trata-se de uma contribuição efetiva dos alunos para todos os professores.

Os professores do Ensino Superior, em especial os professores das Licenciaturas, necessitamos, sem dúvida, um preparo mais específico para realizarmos a tarefa de avaliar a aprendizagem e buscar novas e mais criativas possibilidades de efetuar essa tarefa que, como afirmou Godoy (1995, p. 20), ainda é “tão mal compreendida no contexto educacional”.

ALGUMAS CONCLUSÕES PARCIAIS

Cada aluno consultado lembrou e registrou uma experiência ou duas vividas com práticas avaliativas no Ensino Superior, ao apontar para situações positivas e negativas. Do conjunto desses registros foi possível extrair um conteúdo extenso, carregado de significados para os alunos. O que encontramos em suas respostas nos permite delinear um longo programa de conteúdo didático-pedagógico, contando também com o já elaborado por estudiosos sobre o assunto, de outras formas e por outros caminhos, e disponível na literatura, trazidos aqui sinteticamente.

Tanto do ponto de vista positivo, quando os alunos enaltecem a ação dos professores que contribuíram para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, quanto do ponto de vista negativo, quando criticam situações que não contribuíram, pelo contrário, impediram seu avanço e seu crescimento, o que se percebe é que esse ideário já está presente no seu modo de pensar sobre a prática pedagógica avaliativa.

Não se pode atribuir ao conjunto dos alunos o conjunto das ideias e reflexões obtidas como resultado da pesquisa, mas é possível afirmar que o ideário pedagógico é veiculado entre eles, que vão incorporando e aprendendo com os professores mais conscientes e preparados as formas mais adequadas

de praticar a avaliação e, inevitavelmente, vão aprendendo também com os outros... (o que não deve ser feito?).

Os alunos, de um modo geral, desejam aprender conteúdos específicos, desejam desenvolver-se intelectualmente e desejam aprender como agir quando profissionais do ensino em suas áreas. Valorizam sobremaneira quando são respeitados pelas ações pedagógicas de seus professores que, enquanto orientam seu processo de formação, também funcionam como modelo profissional. Isso é revelado por muitos deles ao tratarem da avaliação e nos permite afirmar, mais uma vez, a necessidade de investimento contínuo em esforços sobre essa temática, pela sua complexidade e pela sua importância para os alunos e seus futuros alunos.

Também não se pode atribuir a todos os professores as ações positivas aqui reunidas, mas, reunidas, podem construir um retorno bastante significativo para todos eles, em termos de reforço ao que praticam positivamente e de alternativas para o que ainda podem realizar com seus alunos.

As situações indicadas como negativas, em geral significando o outro lado das positivas ou a ausência delas, constituem um conjunto de elementos de importância fundamental para a reflexão de todos os professores que já atuam e dos que se preparam para essa profissão. Longe de serem imitadas, devem ser tomadas como ações a serem evitadas, intencionalmente.

Uma inquietação permanece: que os alunos das Licenciaturas que não tiverem a oportunidade de refletir profundamente sobre o conteúdo e sobre o significado dessas ações inadequadas durante a sua formação na graduação, possam vir a não contar com convicções suficientes para evitá-las em momentos posteriores, quando já estiverem atuando. Essa discussão precisa continuar sendo provocada.

Os aspectos encontrados nas respostas dos alunos e considerados aqui sob a dimensão pedagógica não esgotam todo o tratamento possível para a avaliação, mas em seus desdobramentos e reunidos com as outras dimensões analisadas na mesma pesquisa, certamente contemplam uma extensa gama de possibilidades de ação-reflexão-ação

nas Licenciaturas e em qualquer outro espaço de formação de professores.

Com toda certeza, há que se ouvir os professores, atores mais que importantes desse processo de ensinar e avaliar, de modo a encontrar outras possibilidades de compreensão das práticas pedagógicas e dos fatores que podem justificá-las. Isso faz parte da continuidade desta investigação.

No que diz respeito a esta comunicação, podemos concluir afirmando que se os elementos positivos das práticas avaliativas obtidos nas respostas dos alunos nos confortam, os negativos nos alertam reiteradamente sobre a responsabilidade da Universidade e dos professores de Didática em relação ao preparo de profissionais para o ensino. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. 5ª ed. São Paulo: MG ED. Associados, 1986.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.

ENRICONE, Délcia. *Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa*. In: Avaliação. Uma discussão em aberto. ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GODOY, Arilda Schimidt. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: estado da arte. *Didática*, São Paulo, v. 30, p. 9-25, 1995.

GRILLO, Marlene. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária. In: Avaliação, *Uma discussão em aberto*, ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. (Trad. Patrícia C. Ramos)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 6ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Brasília: *AEC*, ano 15, n. 60, abr. / jul. 1986. p. 23-37.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Da necessidade de construir um novo paradigma para a Didática. *Tec. Educ.* Rio de Janeiro, v. 16, n. 77, jul./ago., 1987, p. 6-15.

LÜDKE, Menga e PÔRTO SALLES, Mercedes M. Q. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, M. *Universidade futurante*. Campinas: Papyrus, 1997. (Cap. 2, p. 169-200)

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

TURRA, Clódia Maria Godoy. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: *Avaliação. Uma discussão em aberto*. ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNESCO. *Conferência mundial sobre educação superior*. Paris, 1998. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.

(RE)CONHECENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Miguel André Berger

INTRODUÇÃO

Uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro é seu caráter seletivo e excludente das camadas populares. O ensino básico, apesar da grande expansão a partir da década de 1950 até a de 1960, mantém, pela deficiência qualitativa, seu caráter seletivo, pois tem sido incapaz de atender às características da população proveniente das camadas populares. A partir da década de 1980, não é o acesso à escola o grande problema, a não ser em algumas áreas específicas do país, mas, sobretudo, a repetência continuada nas primeiras séries do ensino fundamental (GATTI, 1990).

Mesmo havendo uma democratização do acesso à escola – 90,5% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas no primeiro grau (Censo de 1996) – não se verificou ainda uma democratização do ensino. As crianças que conseguem ingressar no sistema têm de enfrentar sérios desafios para garantir sua permanência, em decorrência de fatores intra e extra-escolares, objeto de estudo de vários pesquisadores (MELLO, 1982; CUNHA, 1988).

Um dos fatores intra-escolares mais criticados se refere à formação do professor, que vai influenciar sua postura

e a prática avaliativa. Azanha (1989, p. 741), ao destacar o aspecto seletivo do sistema educacional, coloca que “a taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação”. A avaliação do rendimento escolar é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, variando, portanto, de docente para docente. O professor elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ou não ser aprovado. Tais critérios refletem as deficiências de sua formação, seus preconceitos e representações (RIBEIRO, 1992).

Embora os professores se sintam seguros com relação às habilidades relativas ao ensino, a avaliação constitui, para alguns, um aspecto conflitante quando de sua atuação (LUDKE e MEDIANO, 1992), confirmando a colocação de Perrenoud (1984) de que a preparação para o ensino é mais valorizada na formação do professor do que a avaliação.

O trabalho de Faria Junior (1988) também aponta a exiguidade e a precariedade com que o tema da avaliação é tratado pela literatura destinada à formação de professores, utilizada nos cursos de licenciatura. Apesar de não se deter nos livros adotados nos cursos de formação do ensino fundamental, o pesquisador acredita que essa formação não esteja melhor servida, no tocante ao preparo para trabalhar com a avaliação nas escolas. Analisando os livros de Didática, constatou várias inconsistências e desatualizações conceituais, destacando-se: a) a ausência total do tratamento da avaliação como ato político; b) a falta de contextualização, por não considerar no discurso sobre avaliação a realidade socioeconômica e cultural; c) a “ausência de discussão sobre a problemática do fracasso escolar, principalmente dos alunos oriundos das camadas populares” (p. 78). Essa literatura valoriza a mensuração para controle do desempenho do aluno, fundamentando-se na concepção tecnicista, que influenciou o campo do magistério através dos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos.

A Pedagogia tecnicista coloca de lado a subjetividade (necessidades e interesses de cada um) e privilegia a objetividade, a necessidade do planejamento, incluindo a operacionalização de objetivos em termos comportamentais, seleção e estruturação do conteúdo (aspecto mais valorizado), seleção e uso de técnicas variadas para buscar a efetividade do ensino. No pensamento tecnicista, a escola deve ser um subsistema essencial à sobrevivência do sistema social, de maneira a garantir-lhe um funcionamento eficiente. Por esse motivo, dá prioridade à organização racional do trabalho (GUERRA, 1991). Surgiu com o tecnicismo o uso de recursos audiovisuais e de técnicas de ensino destinadas a esgotar um assunto pela repetição exaustiva e conseqüente fixação. Os testes objetivos (principalmente de múltipla escolha) tiveram tamanha aceitação que passaram a ser utilizados no sistema de seleção de ingresso à universidade e depois nas situações do cotidiano escolar, dado que possibilitavam “avaliar” o aluno de forma econômica e rápida e atendiam aos interesses do momento político, não favorecendo a capacidade de expressão do aluno.

Os conteúdos sobre a avaliação na perspectiva da mensuração, procedimentos para planejamento, aplicação e correção dos testes objetivos, análise dos dados e classificação dos alunos segundo a “curva normal” começaram a integrar o discurso dos cursos de formação de professores. Entre as publicações que mais contribuíram para os estudos sobre mensuração está a obra de Victor Noll, intitulada Introdução às Medidas Educacionais, publicada nos Estados Unidos em 1957, traduzida e impressa no Brasil em 1965. Sua influência, no contexto brasileiro, foi tamanha que emprestou sua nomenclatura para denominar a disciplina incluída no currículo dos cursos de formação de professor nos níveis de 1º e 2º graus e no Curso de Pedagogia.

Souza (1990) também observou uma influência marcante do pensamento norte-americano nas reformas de ensino

propostas a partir de 1930, ao fazer uma análise retrospectiva das concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes à legislação de ensino. Essa perspectiva tecnicista de pensar a Educação, de inspiração positivista, descarta as dimensões política e ideológica, que só recentemente passaram a ser consideradas.

A avaliação da aprendizagem não se restringe à mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica, um mecanismo neutro ou uma questão puramente técnica, desprovida de intencionalidade. É uma questão epistemológica, mas é também política, por se constituir em momento privilegiado no qual o poder se manifesta.

Para se compreender como acontece a avaliação no interior da escola, é preciso analisar essa instituição no contexto da sociedade. Nesse sentido, tem-se a contribuição de autores que abordam a questão da relação entre escola e sociedade. Mesmo que a preocupação central não seja especificamente a avaliação da aprendizagem, ao tratarem das funções da escola na sociedade, contribuem para uma melhor compreensão do ato de avaliar.

Bourdieu e Passeron (1975) concebem a avaliação como um mecanismo de seleção e classificação do indivíduo, enquanto Foucault (1987) a considera como forma de a escola obter a submissão do aluno. Em síntese, vêem a avaliação realizada nas situações de exame como um instrumento para a conservação e a reprodução da sociedade.

Luckesi (1990), Hoffmann (1993) e Vasconcellos (1995) têm ajudado a compreender a avaliação ao concebê-la como um ato pedagógico que ocorre no interior da instituição escolar, a qual, por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Analisam o trabalho pedagógico, a prática avaliativa que se realiza na escola, observando que a avaliação pode assumir as funções classificatória e diagnóstica, conforme a postura pedagógica assumida pelo professor.

Pesquisas que têm como objeto de estudo a escola de 1º grau apontam os problemas e conflitos enfrentados pelos professores no momento da realização da prática avaliativa (MEDIANO, 1987; ZINDELUK, 1987; BERGER, 1989). Eles não têm um claro entendimento sobre o que seja avaliação, confundindo-a com mensuração; a análise do desempenho do aluno é vista como um ato isolado no processo de ensino, não sendo valorizada a avaliação feita nos momentos informais, quando o aluno tem oportunidade de demonstrar os avanços em termos de aprendizagem. O teste é a forma mais empregada para obterem informações sobre o aluno, sendo seus resultados registrados em termos de notas no diário de classe. O erro ainda é visto como uma maneira de punir os alunos, ao invés de constituir fonte de virtude (LUCKESI, 1990) ou um indício para o professor compreender o estágio em que o aluno se encontra, a fim de buscar desafios que o estimulem no processo de (re)construção do conhecimento. A avaliação, nessa perspectiva de mensuração, contribui para criar uma relação de antagonismo entre professor e alunos, barrando o processo de construção do conhecimento por parte das crianças das camadas populares que estão iniciando seu processo de escolarização.

Diante das contribuições desses educadores e dos resultados das pesquisas, questiona-se como a avaliação da aprendizagem vem sendo trabalhada no currículo dos cursos de formação de professores. O discurso docente se volta para a avaliação na perspectiva tecnicista, ou vem contemplando a avaliação como um processo de acompanhamento do progresso do aluno, possibilitando ao futuro profissional da Educação um redimensionamento de suas representações sobre avaliação? Se o curso de formação está contemplando um discurso democrático e crítico de acordo com o ideário pedagógico, a prática avaliativa assume tal conotação, ou é ainda autoritária e tradicional?

Com base nesses questionamentos, este estudo visou compreender como a avaliação da aprendizagem é descrita e praticada no cotidiano desse curso, apoiando-se nos seguintes objetivos: a) investigar como ocorre o processo de trabalho relacionado com o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem como tema do currículo do curso de formação inicial de professores; b) analisar as representações da avaliação da aprendizagem e de suas práticas por parte de professores e alunos; c) analisar as práticas avaliativas que se concretizam no cotidiano dos cursos; d) verificar a existência de momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da avaliação da aprendizagem, buscando contribuir para um repensar da prática pedagógica e avaliativa na formação do professor.

Considerando que o ensino fundamental continua, em sua maioria, sob a responsabilidade dos egressos do Curso de Magistério em nível de 2º grau (47%), segundo dados do INEP (1997), e que o processo de seletividade é grande nas séries iniciais daquele nível de ensino, definiu-se esse curso como objeto de investigação.

METODOLOGIA

Para a efetivação deste estudo, recorreu-se aos procedimentos da pesquisa qualitativa e a abordagem estudo de caso, fundamentados nos trabalhos de Lefebvre (1983), Penin (1989) e Good e Hatt (1977). Os procedimentos da etnometodologia (COULON, 1995) também foram valiosos para a efetivação dos estudos de caso, pois possibilitaram compreender como os atores vêem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação. No caso da escola, como representam a avaliação e elaboram as normas que vão nortear a proposta pedagógica e avaliativa e que se refletirão no seu agir.

Neste estudo, foram envolvidas duas escolas públicas destinadas à formação do professor, as quais constituíram dois casos de estudo. Conviveu-se com os atores de cada escola, num período de 6 a 12 meses. Por meio de observações, análise de documentos e entrevista com especialistas, professores e alunos, foi possível captar como a avaliação da aprendizagem vinha-se constituindo enquanto tema do currículo.

A primeira escola se localizava na capital do Estado de Sergipe e desenvolvia uma proposta curricular, fruto do processo de descaracterização imposto pela Lei nº 5.692/71. O que identifica tal curso é sua condensação em três anos e num só turno, com uma estrutura curricular pouco específica: o primeiro ano é básico e comum a todas as habilitações de 2º grau, e as disciplinas fundamentais para a formação profissional ficam justapostas e condensadas nos dois anos seguintes. Não havia integração disciplinar, os professores desenvolviam um trabalho individual e desarticulado, a escola carecia de um projeto pedagógico e as condições de trabalho docente eram insatisfatórias – não havia momentos comuns para planejamento, nem oportunidades de capacitação profissional.

O segundo estudo de caso foi realizado em uma escola pertencente à rede estadual do Estado de São Paulo, que desenvolvia uma proposta curricular que assumia características diferentes, porque objetivava a formação de um professor mais competente e crítico, a partir do redimensionamento da Escola Normal. Tal escola integrava o Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Esse Projeto dispunha de uma legislação específica e foi assumido como meta do governo visando a contribuir para a democratização do ensino (SÃO PAULO, 1987). Vários aspectos diferenciavam esse Centro das demais escolas que ofereciam a Habilitação Magistério em São Paulo e em Sergipe. O curso do CEFAM tem a duração de

4 anos e é oferecido em tempo integral, os alunos submetem-se a um processo seletivo para ingresso e recebem uma bolsa de estudos. Os professores, mesmo integrando a rede estadual de ensino, passavam por um processo seletivo na própria escola, tendo em vista suas experiências na área do magistério e a apresentação de um projeto de curso expressando seu posicionamento acerca da disciplina.

O CEFAM dispunha de um Coordenador Pedagógico para articular o corpo docente, objetivando a elaboração do Projeto Pedagógico, que expressa a identidade da escola, e também a concretização de um trabalho de natureza interdisciplinar. Os professores têm uma carga horária definida para participação nas reuniões de estudo, planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico, e nas atividades de enriquecimento curricular e de orientação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na época em que se empreendeu a investigação, a escola integrante da rede estadual de Sergipe (caso I) estava trabalhando com duas grades curriculares. A primeira se pautava nas diretrizes emanadas da Lei nº 5.692/71 e norteava o trabalho desenvolvido com as turmas do 3º ano, em 1995.

Nessa proposta curricular, a avaliação da aprendizagem era objeto de estudo da disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação. Também consistia num tema explorado de forma explícita na disciplina didática. Os professores das disciplinas da área de Metodologia do Ensino não se voltavam para essa temática em suas programações, já que havia no currículo uma disciplina específica para tal fim.

Os alunos que ingressaram no curso em 1994 e que, no ano de 1995, frequentavam as turmas de 1ª e 2ª séries, vivenciavam uma ação pautada numa proposta curricular que extinguiu a disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação, desmembrava as disciplinas de Fundamentação (Sociologia, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação...),

incluía as disciplinas Métodos e Técnicas de Alfabetização e Alfabetização de Adultos, e colocava o Estágio Supervisionado nas três séries do curso, deixando de ser uma atividade terminal. Recomendava que os conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem deveriam ser abordados na disciplina Didática, apesar de sua carga horária ter sido reduzida de 3 para 2 horas semanais na 2ª série do curso.

A convivência com os professores nos diversos momentos do cotidiano escolar e o confronto com os depoimentos obtidos mediante entrevistas permitiram detectar várias considerações e críticas tanto favoráveis como contrárias a essa nova proposta curricular, uma vez que o corpo docente ficou marginalizado desse processo de mudanças cuja implantação ocorreu de forma impositiva, como se processam muitas reformas curriculares. Os professores das disciplinas Medidas Educacionais e Didática questionavam como os conteúdos acerca da avaliação seriam trabalhados em Didática, se na grade proposta houve uma redução da carga horária.

No CEFAM, objeto deste estudo, a avaliação da aprendizagem constituía um tema específico da disciplina Didática e Prática de Ensino, ministrada nas três séries finais do curso. Havia uma proposta curricular elaborada por uma equipe de professores sob a coordenação da CENP/SEC (1994) para subsidiar o trabalho docente. O tema também era objeto de discussão, em diferentes momentos, nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Metodologias das três áreas de ensino, conforme depoimentos de alunos e professores que as ministravam. Nesse Centro, além de se analisar a proposta curricular da disciplina Didática, também se acompanhou sua concretização nas três séries.

Outro aspecto interessante é que esse Centro vinha testando alternativas inovadoras em termos da prática avaliativa, como a avaliação holística e contínua do aluno, resultantes do contato e discussão das ideias de Luckesi (1900)

e Vasconcellos (1995). Durante a permanência nesse Centro, foi possível não só resgatar a trajetória dos atores através da análise de documentos e atas, mas também participar de várias discussões sobre a avaliação da aprendizagem nas reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), que tinham o intuito de proporcionar aos professores momentos de confronto e redimensionamento das representações sobre avaliação e a prática avaliativa, a partir de suas próprias práticas. Essas discussões também eram estendidas aos alunos que ingressavam no Centro e aos pais, durante as reuniões mensais de Pais e Mestres. Essa preocupação não foi constatada na escola objeto do primeiro estudo de caso.

RESULTADOS

Os resultados serão discutidos com base nos objetivos propostos. Em relação ao primeiro objetivo – análise do processo de trabalho relacionado ao conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, observando a proposta pedagógica da disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação e acompanhando sua concretização no cotidiano da escola da rede estadual de Sergipe, constatou-se ênfase na perspectiva tecnicista, valorizando a atividade de verificação em detrimento do processo de avaliação. Grande parte da carga horária dessa disciplina envolvia a discussão dos conceitos referentes às atividades de testar, medir e avaliar; características de um bom instrumento de medida; tipos de prova (oral, prática, objetiva e subjetiva) e as fases do processo de construção de testes de natureza objetiva (planejamento, preparação e apreciação de itens de teste), menosprezando-se outros procedimentos avaliativos mais adequados para as séries iniciais, como a observação, a auto-avaliação, a entrevista, a produção de textos, trabalhos

individuais e em equipe, ou a montagem de um sistema de acompanhamento do progresso do aluno, articulando o uso de vários procedimentos e contemplando os momentos formais e informais. Na bibliografia constavam referências às obras de Hadyt, Bloom, Hastings e Madaus, Turra, cujas concepções estão mais relacionadas à perspectiva tecnicista da avaliação.

O trabalho pedagógico se concretizava por meio de atividades de exposição, ditado e cópia do assunto no quadro; as atividades de leitura e debate eram pouco frequentes. Os procedimentos de ensino se relacionavam aos processos de heteroestruturação (NOT, 1981), em que a construção do conhecimento é um processo exógeno, organizado e imposto pelo professor, que usa vários artifícios e procedimentos para facilitar a apropriação por parte do aluno. Um dos procedimentos mais comumente utilizados pela professora era a leitura e a explicação do assunto na sala, acompanhada de questões para os alunos, as quais, em certos momentos, eram respondidas em coro.

Antes de os alunos se expressarem, a professora antecipava a resposta, sem dar-lhes tempo para refletir e responder, tolhendo assim, sua participação. A única atividade que mais despertou o interesse dos alunos foi a elaboração de itens de teste, apesar de muitos sentirem dificuldades e não obterem êxito pela falta de domínio do conteúdo das quatro séries iniciais do ensino fundamental, reflexo de deficiências de aprendizagem em séries anteriores e da pouca preparação do curso em melhor fundamentar o professor em termos desses conteúdos.

Não se observaram, durante as aulas, momentos que ensejassem um confronto da avaliação na perspectiva tecnicista com as experiências vivenciadas pelos alunos em sua trajetória escolar ou na própria escola, nem com as experiências profissionais de muitas alunas atuantes em escolas particulares ou como professoras de banca, visando

à crítica e um redimensionamento de suas representações.

A testagem, além de ser um procedimento frequente para a concretização da prática avaliativa, também se fez presente nas situações da disciplina Prática de Ensino, realizada sob a forma de estágio supervisionado em escolas da comunidade. Mesmo tendo aprendido os procedimentos para a elaboração de um teste nas aulas da disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação, algumas alunas tiveram dificuldades de aplicá-los, enquanto outras confessaram sentir dificuldade durante a aplicação do teste, visto que os alunos ainda não dominavam os mecanismos da leitura e da escrita; mas isso não foi sequer alvo de discussão para busca de outras alternativas.

Na disciplina Didática, que na proposta em implantação deveria ser a disciplina que trabalharia essa questão, houve apenas uma abordagem superficial, que privilegiou a perspectiva tecnicista, no período de duas horas/aulas quando do término do curso. Os alunos foram orientados a distinguir os conceitos acima relacionados bem como as modalidades foram vistas de forma linear e, na prática, como momentos estanques, já que se baseiam nos princípios da teoria de sistema abordada por Turra. A questão da avaliação da aprendizagem não foi contemplada nas outras disciplinas do currículo.

No CEFAM, essa temática foi explorada superficialmente na disciplina Didática, ressaltando a tendência tecnicista, durante uma hora-aula. O trabalho pedagógico se prendeu em discussões sobre a atividade de planejamento, a questão dos métodos e técnicas de ensino, o livro e as cartilhas de alfabetização. A professora tinha dificuldades de conciliar as atividades da programação com as tarefas de acompanhamento dos alunos nas escolas campo de estágio, fazer remanejamento dos estagiários entre as escolas, orientar a elaboração dos planos de regência, o preenchimento das fichas de frequência, o desenvolvimento das atividades de caligrafia e a confecção de materiais didáticos.

A exiguidade do tempo, o término do ano letivo, a prioridade ao saber fazer, as exigências formais para a elaboração do plano de aula, o uso de atividades diversificadas, sem significância e/ou desvinculadas do trabalho pedagógico, o destaque de certos temas em prejuízo de outros, fizeram com que a avaliação da aprendizagem fosse um tema pouco explorado. A professora se limitou a distribuir um texto, abordando a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem, extraído do livro de Turra, sem aprofundá-lo, sem apresentar alternativas de como concretizá-la na escola, sem enfocá-la nas perspectivas política e epistemológica e sem confrontá-la com as experiências vivenciadas pelas alunas nesse Centro (avaliação holística, avaliação contínua). Infere-se que esse procedimento foi utilizado para não deixar o tema “em aberto” na programação das disciplinas, pois nenhuma atividade foi sugerida aos alunos, que guardaram o texto sem ao menos proceder à sua leitura, envolvidos com as exigências de entrega dos relatórios do estágio.

Essa temática foi vista também de forma parcial e fragmentada em outras disciplinas do currículo, apesar de alunos e professores vivenciarem experiências e práticas avaliativas em que a avaliação assumia as características de um processo de acompanhamento do progresso do aluno e melhoria do trabalho docente. O vivido, contudo, não foi contemplado no discurso, a fim de melhor embasar a prática avaliativa e a formação do professor, o que pode trazer lacunas à sua formação e atuação, conforme atestam Souza (1995), Perrenoud (1984) e outros educadores.

O segundo objetivo se referia às representações que os atores faziam da avaliação e da prática avaliativa; em ambas as escolas, diferentes significados foram atribuídos à avaliação. Na escola estadual de Sergipe (caso I), a representação da avaliação como atividade de mensuração, de cobrança do conteúdo transmitido, predominava entre professores (75%) e alunos (69,60%). Outros significados que atribuíam à

avaliação o caráter de uma atividade classificatória e aversiva também despontam. A avaliação como uma atividade de acompanhamento e com a função diagnóstica visando à melhoria do trabalho pedagógico pouco se destaca em face das precárias condições de trabalho e da inexistência de momentos de capacitação que favorecem uma superação da perspectiva tecnicista predominante na formação docente em nível de graduação.

O contrário se verificou no CEFAM (estudo de caso II), onde professores (70%) e alunos (45%) defendiam a avaliação com a função diagnóstica da aprendizagem do aluno e como reflexão do trabalho docente, contribuindo para um aprimoramento da ação de ambos os atores. Uma parcela de alunos também comungava da concepção de avaliação como a busca da autonomia intelectual (27,70%) e como uma forma de acompanhamento e reorientação (16,6%). Comparando as representações sobre a avaliação que os atores defendiam em momentos anteriores de sua trajetória escolar e durante sua atuação no CEFAM, pôde-se verificar um avanço resultante das vivências e dos momentos de capacitação no ambiente de trabalho, que contribuíram para a construção do conhecimento e o redimensionamento das representações.

O terceiro objetivo se referia à análise das práticas avaliativas. O significado atribuído às representações se torna mais visível ao se analisar a prática avaliativa que se concretizava em ambas as escolas e a forma de utilização dos resultados. Na escola estadual de Sergipe, o teste de natureza individual predominava; muitos professores utilizavam o teste em dupla mais como uma forma de minimizar as dificuldades das condições de trabalho do que por aspectos pedagógicos. As situações avaliativas se realizavam em momentos estanques do processo educativo, seguindo ritual semelhante ao do ensino jesuítico, e um clima de distanciamento entre professor e aluno imperava nessas

situações. Os resultados obtidos eram registrados no diário de classe, mais para cumprir uma exigência burocrática do que para beneficiar a atuação do aluno e do professor.

Em vista do processo de redimensionamento das representações, os atores do CEFAM concebiam a prática avaliativa como acompanhamento contínuo do aluno, recorrendo a procedimentos diversos. Os resultados contribuíam para favorecer o progresso do aluno e o redimensionamento do trabalho docente. A avaliação deixa de ser uma atividade isolada, aversiva, restrita ao aspecto cognitivo, para ser uma atividade contínua, significativa e favorecedora tanto do aluno como do professor.

O quarto objetivo se referia aos momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da avaliação da aprendizagem. Na primeira escola houve maior preocupação com a transmissão do conhecimento acerca da avaliação na perspectiva tecnicista. A exigência do uso do teste nas situações da Prática de Ensino, sem levar o professorando a questionar a adequação dessa prática avaliativa à clientela e ao nível do ensino, também foi um reforço ao concebido no curso. Os avanços constatados nos depoimentos de alguns alunos, que denotam um salto em suas representações sobre a avaliação e a prática avaliativa, decorreram da (re)construção dos conhecimentos mediante o confronto do concebido com suas experiências no campo do magistério, como professores de banca ou em escolas particulares, sem, contudo, terem oportunidade de manifestá-los nas situações de sala de aula.

No CEFAM, verificou-se uma mudança nas representações de avaliação dos alunos ao confrontarem a prática avaliativa vivenciada na escola de 1º grau e nesse Centro. Essa mudança deveu-se, sobretudo, à força do vivido e não à do concebido, em razão da ausência de aprofundamento teórico dessa questão durante o curso.

Mesmo vivenciando uma prática de avaliação diferente, que privilegiava o acompanhamento de seu desempenho

e usava procedimentos diversificados, parte dos alunos do CEFAM demonstrou insegurança e dificuldade de montar uma sistemática de avaliação contínua do aluno das escolas campo de estágio, enquanto outros conseguiram transferir suas vivências, apesar de terem dificuldade em fundamentar suas ações.

CONCLUSÃO

A análise contrastiva dos dois casos permitiu verificar quanto as duas escolas encarregadas da formação do professor, cujos cursos se diferenciavam em relação ao currículo desenvolvido e às condições de trabalho, pouco diferiam no tocante ao processo de trabalho com o conhecimento sobre avaliação. Verificou-se a presença marcante da tendência tecnicista, em detrimento das perspectivas política e epistemológica da avaliação. No currículo de ambos os cursos, o espaço destinado a esse tema é outro aspecto crítico. Quando existe espaço, mesmo que limitado, aquela tendência é ressaltada; em outros casos, o tema é relegado às últimas etapas da programação didática e vários contratempos concorrem para uma abordagem superficial ou mesmo para a ausência da exploração desse tópico do currículo. Por isso, a avaliação e sua prática continuam apresentando nuances de uma atividade de controle do aluno, exigindo sua submissão ao modelo de escola que aí está, sem favorecer, estimular sua participação e sua autonomia e a construção de uma escola mais democrática e desafiadora, que instigue o processo de (re)construção do conhecimento.

A forma de concretização da prática avaliativa foi distinta nas duas escolas estudadas, refletindo a representação de seus atores.

Enquanto na escola estadual de Sergipe predominava a concepção de avaliação como atividade de mensuração, os atores do CEFAM vinham desenvolvendo algumas experiências como a avaliação integrada, a avaliação holística, a avaliação como um processo de acompanhamento do aluno. Todas essas experiências ressaltam a importância da avaliação como um processo articulador do trabalho pedagógico e curricular e como uma atividade estimuladora da aprendizagem, do progresso, da autonomia do educando. O avanço nas representações e na maneira de agir dos docentes desse Centro foi possível pela existência de momentos de capacitação. A importância desses momentos de capacitação no cotidiano e da melhoria das condições de trabalho dos professores leva a alertar os dirigentes educacionais e os especialistas (do nível central ou de unidade escolar) sobre a necessidade de buscarem formas de propiciar tais condições e mudanças na prática pedagógica e avaliativa. Algumas delas não exigem grandes investimentos, apenas a criatividade e o compromisso com a Educação. Para a efetivação dessas mudanças, torna-se urgente uma nova relação com as ideias e com a realidade, segundo Vasconcellos (1995), pois o que muda a realidade é a prática, de modo que os educadores devem começar essa mudança em nível de escola, não ficando à espera de medidas advindas dos escalões superiores.

Em relação ao currículo dos cursos de formação de professores, sugere-se que a avaliação da aprendizagem não deva ser objeto específico de uma disciplina como, no caso, Didática, mas ser contemplada nas várias disciplinas voltadas para embasar o professor, e em suas várias perspectivas (pedagógica, política e epistemológica). O trabalho estruturado a partir de temas geradores, integrando as várias disciplinas e professores, seria uma abordagem propícia e significativa para tratar esse tema nos cursos de formação de professor. Os professores teriam condições de

fazer uma crítica à perspectiva tecnicista, enriquecendo-a com suas experiências docentes e as dos alunos, superando a concepção de avaliação como uma atividade de mensuração, ainda usual nas escolas, e passando a vê-la sob outras perspectivas. Teriam ainda a possibilidade de buscar formas mais adequadas para efetivar essa prática na escola fundamental, favorecendo, assim, a aprendizagem das crianças das camadas populares e a democratização do ensino.

A avaliação como acompanhamento deveria ser objeto de estudo, estimulando a investigação de formas para sua concretização de acordo com a especificidade da área do saber e do nível do aluno. Assumindo essa conotação, a avaliação contribui para o progresso dos alunos porque possibilita ao professor analisar seus sucessos, as respostas incompletas ou os aspectos em que eles necessitam de estímulo e orientação para continuar o processo de construção do conhecimento. Assim, o professor estará exercendo sua função de orientador, de mediador entre o aluno e os conhecimentos sistematizados, buscando e testando maneiras de facilitar a aprendizagem e o trabalho pedagógico. O professor deixará, então, de ser um mero transmissor e cobrador de conhecimentos prontos e acabados, e passará a ser um dos parceiros no processo de construção do conhecimento. Além de beneficiarem esse processo, tais estudos e experiências favoreceriam a análise crítica da prática avaliativa e a construção de um referencial teórico-prático, ensejando, por conseguinte, a construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem.

Esse processo não deve restringir-se ao ambiente da sala de aula, ocorrendo de forma isolada ou na coletividade dos professores, mas constituir uma preocupação também dos atores que dirigem a escola, a fim de possibilitar ações articuladas entre professores, especialistas e direção, contribuindo para a definição de diretrizes teórico-

metodológicas que norteiem o projeto pedagógico e firmem a identidade de cada escola.

Dessa forma, as mudanças na prática avaliativa poderão proporcionar mudanças na prática pedagógica e na mentalidade das pessoas, razão pela qual se relembra a importância dos momentos de discussão e troca de ideias e experiências entre os atores. Considerando que a prática avaliativa é uma das facetas da prática pedagógica, mudanças introduzidas em uma, conseqüentemente, exigirão um repensar e um redimensionamento da outra.

Em síntese, acredita-se ser urgente e necessária a adoção de tais medidas para agilizar esse processo de mudança de mentalidade e de agir, lento por natureza, porque se faz através de negociações e do amadurecimento das pessoas. Quanto mais a escola protele o início desse processo de mudança, mais presa ficará a essa situação de marasmo, alheia e alienada da sociedade, que passa por constantes e rápidas transformações tecnológicas e sociais. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mário P., (1989). Situação atual do ensino de 1º grau: geral. *Revista Ciência e Cultura*, v. 41, nº 8, p. 740-743.

BERGER, M. A., (1989). *A avaliação na escola de 1º grau*. Aracaju. Trabalho apresentado na 2ª Reunião Estadual da SBPC em Sergipe.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean C., (1975) *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. Tradução de Reynaldo Brandão.

COULON, Alain, (1995) *Etnometodologia*. Petrópolis-RJ: Vozes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves.

CUNHA, Luis Antônio, (1988) *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Maria I. da., (1992) *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. L., (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 74, p. 71-75.

FARIA JÚNIOR, A. et al., (1988) Avaliação nos livros-textos de Didática: tendências e omissões. *Temas em Educação*. nº 5.

FOUCAULT, Michael, (1987) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo.

GATTI, Bernadete et al., (1990). Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 75, p. 7-14.

GOODE, William J. e HATT, Paul K., (1977) *Métodos de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional. Tradução Carolina Matuscelli Bori.

HOFFMAN, Jussara, (1993). *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 10ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, (1997) *Subsídios para a elaboração do Plano Decenal de Educação: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: INEP. vol. 3 (região sudeste); vol. 1 (região nordeste).

LEFEBVRE, Henri, (1983). *La presencia y la ausencia – contribución a la teoría de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

LUCKESI, Cipriano C., (1985). Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. *Amae Educando*. nº 175, p. 9-16.

LUCKESI, Cipriano C., (1990). Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola. In: CONHOLATO, M. C. (coord.) *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE. (série Ideias nº 8).

LÜDKE e MEDIANO, Z. (coords.), (1992). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus.

MEDIANO, Zélia, (1987). Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. *Educação e Seleção*, nº 16, p. 11-20.

MELLO, Guiomar N. de, (1982). *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.

PENIN, Sonia T. de S., (1989). *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, P., (1984). *La fabrication de l' excellence scolaire*. Genebra: Droz.

RIBEIRO, Sérgio Costa, (1993). A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: *Folha de São Paulo*. Caderno Especial, p. 8, 31 de julho.

SÃO PAULO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/CENP. (1987). *Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*. São Paulo: SE/CENP. Mimeo.

SÃO PAULO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/CENP. (1987). *Proposta de trabalho – CENP – 1987*. São Paulo: SE/CENP. Mimeo.

SÃO PAULO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/CENP. (1988). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*. São Paulo: CEFAM/SE/CENP. mimeo.

SERGIPE (ESTADO)/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/DED/DIESG. (1990) *Jornal da Educação – Ação de Magistério para alfabetização – Ensino Normal: resgatando seu conteúdo mínimo*. Aracaju: SEEC/DED.

SOUZA, Sandra M. Z. L., (1990). Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. In: CANHOLATO, M. C. (coord.), *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FTE. (Série Ideias nº 8).

SOUZA, Vera T. de, (1995). Avaliação da aprendizagem. In: *Seminário Internacional de Avaliação da Educação Resumos*. Rio de Janeiro.

VASCONCELOS, Celso dos J., (1995). *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

ZINDELUK, Ruth L., (1987). A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação (apud) MEDIANO, Zélia. Avaliação de aprendizagem na escola de 1º grau. *Educação e Seleção*, nº 16, p. 11-20.

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

CONFLITO CONTEÚDO/FORMA EM PEDAGOGIAS INOVADORAS: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural

Ana Lúcia Amaral

O propósito deste trabalho é discutir a dificuldade encontrada por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas inovadoras no que tange à falsa concepção de dicotomia entre conteúdo e forma. Esses professores têm encontrado dificuldades em conciliar metodologias mais ativas e globalizantes do tipo “pedagogia de projetos” com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completação de séries ou ciclos. Para esse fim, traremos alguns subsídios teóricos e resultados de pesquisa realizada pelo GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG, em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, durante o ano de 1999, quando se procurou captar “que escola plural se tornou possível após cinco anos de implantação”.

A pesquisa, de caráter eminentemente qualitativo, ainda que tenha contemplado a dimensão quantitativa com um Banco de Dados sobre a rede (objetivando traçar um perfil geral da rede Municipal quanto à sua constituição global, capacidade física, recursos humanos, administrativos, pedagógicos e culturais), contou com a participação de onze pesquisadores e onze auxiliares de pesquisa, distribuídos por todas as nove Regionais. Foram realizados quatro estudos de

caso comparativos por Regional (pesquisa semi-etnográfica) e três estudos de caso de natureza etnográfica. Os dados aqui trazidos se referem aos estudos comparativos, trabalhando especificamente a dimensão metodológica do Projeto Escola Plural.

A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A concepção de projetos escolares está, normalmente, associada à ideia de interdisciplinaridade, um conceito polissêmico. Veiga-Neto identifica, pelo menos, duas acepções de interdisciplinaridade: a primeira, a interação entre duas ou mais disciplinas que se caracteriza “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p. 74. In: VEIGA-NETO, 1994), pressupondo uma conexão disciplinar subordinada a uma axiomática comum; a segunda acepção, que compreende a interdisciplinaridade como uma colaboração ou troca entre disciplinas que manteriam “uma relação de reciprocidade, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (Fazenda, 1979, p. 39. In: VEIGA-NETO, 1994).

Segundo Veiga-Neto (1994), a literatura pedagógica brasileira vem apresentando um discurso que atribui ao conhecimento disciplinar boa parte dos problemas que advêm de um “mau uso” do saber em geral e, em particular, da Ciência. Segundo ele, esse discurso indicaria o ensino interdisciplinar como forma de superar tais problemas.

Não somente a literatura, mas também as propostas pedagógicas mais inovadoras têm enfatizado a aprendizagem ativa, significativa, desencadeada a partir de problemas reais, contextualizados. Há um destaque

para a concepção de que o conhecimento fragmentado em disciplinas é artificial e que os saberes escolares são, em última instância, produtos da transposição didática, entendida como a transformação de um conhecimento de referência – *savoir de reference* – em um conhecimento de ensino – *savoir effectivement enseigné* (CHEVALLARD, 1985). Essa transposição seria sempre o resultado de decisões arbitrárias que, na maior parte das vezes, estariam privilegiando a cultura burguesa dominante.

Como as pedagogias inovadoras de natureza crítica objetivaram o fortalecimento de grupos que lutam por justiça social, é natural que se mobilizassem esforços no sentido de instaurar novas práticas educativas (SANTOS, 1995), como aconteceu com o Projeto Escola Plural.

OS PROJETOS DE TRABALHO

O “Método de Projetos” tornou-se conhecido no Brasil, a partir da divulgação do movimento conhecido como “Escola Nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse movimento foi fruto das pesquisas de grandes educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Foram esses americanos que criaram o “Método de Projetos”, e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (DUARTE, 1971).

Atualmente, re-interpretado, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos,

mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor¹. O “Método de Projetos” de Dewey e Kilpatrick, considerado então um “método”, passa agora a ser visto mais como uma postura pedagógica. Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, tem sido proposto como uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica.

Significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação (MEC/SEAD, 1998).

A aprendizagem passa a ser vista como um processo complexo e global, onde teoria e prática não se dissociam, onde o conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se faces de uma mesma moeda. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informação, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Metodologias tradicionais trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, “encaixotando-os” nas caixinhas das disciplinas. Isto conduz a uma organização segmentada de conteúdo e tempo escolares: horário de Matemática, horário de Português, horário de Ciências. De maneira similar, os conhecimentos aportam na mente dos estudantes rotulados pelas disciplinas, e lá se instalam, sem conexão uns com os outros, prontos a serem devolvidos quando os solicita o professor de Geografia, o professor de Matemática, etc. Dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa uma ruptura com esse modelo

1 Ver Hernández e Ventura (1998). De maneira rica e interessante, eles descrevem a experiência vivida por uma escola na Espanha, que organizou todo o seu currículo por projetos de trabalho.

fragmentado de educação. Dewey acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida!² Na vida, aprendemos uma infinidade de coisas que não vêm embaladas em “caixinhas”: caixinha da Matemática, caixinha da Linguagem, caixinha da Geografia, etc. A vida se apresenta a nós na sua totalidade e vamos tomando conhecimento dela, também, globalmente.

A rigor, um projeto se supõe desenvolvido por “fases” ou “etapas”. Dewey dizia que as fases não devem ser rígidas e devem depender do desenrolar dos trabalhos. Mas, como todo trabalho pedagógico, o projeto deve ser planejado: o planejamento exprime a intencionalidade educativa. Sem que se tornem uma camisa de força, três grandes etapas se delineiam para se levar a cabo um projeto pedagógico: a problematização, o desenvolvimento e a conclusão/síntese do projeto.

1. A **problematização** é o momento gerador, detonador do projeto. É quando surge a grande questão ou as questões que serão trabalhadas pelo grupo. Essas questões deverão ser bastante significativas e, sempre que possível, ligar-se a experiências prévias dos alunos (o que já sabemos sobre o assunto?). É bom lembrar que um trabalho com projetos não se limita a um simples estudo de um tema: sua característica principal é a resolução de problemas ligados ao tema (o que queremos saber e porquê). Mesmo que o professor tenha sugerido o assunto, fazer com que os alunos sejam capazes de problematizá-lo é importante para que eles abracem o projeto como seu, como já foi dito.
2. O **desenvolvimento** é consequência natural da primeira fase: surge a necessidade de se planejarem as estratégias mais adequadas para se atingirem os objetivos propostos, buscando as respostas para as

2 Dewey expôs, com muita propriedade, as suas ideias sobre a estreita dependência entre educação e a própria vida no livro “The Child and the Curriculum”, publicado pela primeira vez em 1902.

questões propostas pelo grupo. Também nessa fase a participação plena dos alunos é fundamental, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. Podem ser planejadas e desenvolvidas diferentes estratégias: excursões, entrevistas, debates, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, entre outras. É a oportunidade para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos e, sobretudo, de muitas habilidades: intelectuais, sociais, artísticas, psicomotoras, etc. Podem ser desenvolvidas, entre outras, habilidades de: entrevistar pessoas; falar em público; calcular distâncias e/ou índices; ler mapas; desenhar plantas; colecionar espécimes de plantas e/ou pedras e/ou insetos. É também a oportunidade de ampliação e ressignificação do espaço de ensino/aprendizagem que pode se estender à vizinhança, às ruas, aos parques, às praças, às fábricas, aos museus, enfim, à amplitude da comunidade. É muito importante que o professor tenha em mente o desenvolvimento das habilidades de observação e registro por parte dos alunos.

3. A **síntese/conclusão** é o fechamento do projeto e não começa exatamente ao final dele: é prevista e preparada desde o planejamento e prossegue ao longo do desenvolvimento com a previsão, organização e sumarização das informações coletadas. Nesse momento, particularmente, tudo é submetido a uma síntese das avaliações realizadas durante o processo. Avaliam-se os conhecimentos adquiridos, os procedimentos utilizados, as atitudes incorporadas. Avalia-se, sobretudo, se as questões levantadas inicialmente foram resolvidas e em que nível. Dependendo da natureza do projeto, nessa fase tornam-se possíveis: realização de exposições dos materiais coletados, confecção de painéis, dramatizações, ou simples comemorações ou inaugurações festivas (inauguração de uma biblioteca da classe, por exemplo). As questões levantadas inicialmente são analisadas e, muitas vezes, constata-se a necessidade de se ir adiante a partir do levantamento de novos problemas.

O papel do professor, como deve ter ficado claro, é de fundamental importância no trabalho com projetos: a ele

cabe orientar todas as fases dos projetos, esclarecendo dúvidas, sugerindo melhores estratégias, procurando a participação de todos, realizando sínteses integradoras. O trabalho com projetos é atualmente enriquecedor para toda a escola.

COMO A ESCOLA PLURAL VEM LIDANDO COM OS PROJETOS DE TRABALHO

Ao eleger os projetos de trabalho como uma nova proposta de inovação pedagógica, o Projeto Escola Plural os divulgou como uma intervenção pedagógica globalizante, entendida como mais que um somatório de disciplinas, mais que um lugar de interseção de várias disciplinas (entendido aqui como a visão interdisciplinar) e sim, como um processo de formação, compreendendo não somente o ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado, como também do processo de construção do conhecimento, de forma globalizada, pelo aprendiz.

...essa concepção de globalização parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma reestruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações, utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situações de participação. Não se forma

um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia e sim exercitando-as. (SMED/Escola Plural, 1994).

Colocados como um dos pilares do Projeto Escola Plural, os “Projetos de Trabalho” foram, logo de início, interpretados como a ruptura com o conhecimento formal, com a organização curricular. Tal como alguns outros pressupostos do projeto, também este não foi bem entendido e deu origem a alguns preconceitos quanto à proposta que se colocava.

Na proposta político-pedagógica da rede municipal, datada de outubro de 1994, está claramente dito que

O conhecimento escolar é constituído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.

Isto torna claro que, em nenhum momento, foi proposto um abandono dos conhecimentos formais. Na proposta é claramente colocado que repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mas sim, ressignificá-los. Entretanto, assim como a proposta desencadeou uma adesão entusiasta em algumas escolas da rede, uma adesão parcial em outras e total rejeição por parte de algumas, a adoção da metodologia de projetos também não apresentou, à época da implantação do Projeto, e nem apresenta, ainda, um panorama uniforme. Sua concepção e uso variam de acordo com cada escola, cada turno, cada ciclo, cada “trio” de professores e, até mesmo, de acordo com a cabeça de cada professor.

No plano do discurso, enfatiza-se a metodologia e, quando interrogados, muitos professores afirmam trabalhar com projetos, embora nos registros oficiais das escolas e nos diários só se encontrem aqueles que têm

como temas efemérides ou assuntos em evidência como: dengue, vacinação, violência, Copa do Mundo, etc. E nesses “projetos” há uma preocupação em arrolar os conteúdos de todas as disciplinas no interior dos mesmos, de modo a captar das disciplinas os conteúdos que tenham algum “parentesco” com o tema proposto. Isto se assemelha mais aos Centros de Interesse propostos por Declory, do que à abordagem globalizadora sugerida por Hernandez e Ventura e que serviu de referência para os Cadernos Pedagógicos da SMED.

É bem verdade que a abordagem globalizadora a que se referem Hernandez e Ventura, abraçada pelo Projeto Escola Plural, é mais fácil de se concretizar nas séries iniciais, quando o aprofundamento disciplinar não se fez, ainda, necessário. A própria formação dos professores dessas séries, polivalente, facilita o entendimento de um trabalho mais global. Entretanto, mesmo nessas séries, o que ocorreu foi a perda das referências curriculares e disciplinares, sem a devida utilização da metodologia que deveria, globalmente, coordenar a apreensão dos conteúdos básicos necessários.

A proposta pedagógica da rede, ao enfatizar a necessidade do trabalho coletivo e globalizante, numa captação da realidade em sua totalidade, na verdade não quis diminuir a importância dos conteúdos, mas, tão somente, resgatar uma dimensão perdida. Houve má interpretação e os projetos foram entendidos como a única maneira de se conduzir o trabalho docente. Quem se preocupava com os “conteúdos” era pejorativamente chamado de “conteudista”. O que dá sustentação a afirmações dessa natureza é a falsa ideia da dicotomia existente entre *transmissão de conhecimento* e *construção de conhecimento*. Isso obrigou os professores a optar por uma posição ou por outra, conduzindo a um falseamento de posturas: não se ousava dizer que se desenvolvia um trabalho com conteúdos, exceto naquelas escolas que rejeitaram frontalmente o projeto.

O problema maior é detectado no 3º ciclo, onde os professores sentem maior dificuldade em perceber que os projetos podem propiciar o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares de modo efetivo. Nesse nível, começa a delinear-se com mais clareza a necessidade de clarificação e estruturação dos diferentes campos de saber. A própria formação dos professores (licenciaturas em disciplinas específicas) torna-os muito ciosos dos estatutos disciplinares, dos seus fundamentos epistemológicos e mais refratários a uma abordagem mais globalizadora. O trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, mesmo que apenas no âmbito da interdisciplinaridade, ainda é um grande desafio. De acordo com Japiassu (1995), o interdisciplinar aparece como um princípio novo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas de seu ensino, e provoca atitudes de medo e de recusa, por constituir uma inovação.

A percepção dos pesquisadores é a de que existe, entre os professores da rede, uma crença internalizada de que a opção pelos conteúdos é uma traição à proposta plural. Isso determina que, mesmo acreditando na importância dos conteúdos, os professores que os trabalham de forma disciplinar não se sentem à vontade para discorrer sobre o assunto.

Tudo indica também que os professores da rede sentem que a utilização da metodologia de projetos e a ausência de referências curriculares fazem com que os alunos da Escola Plural fiquem defasados em conteúdos, se comparados a alunos de outras escolas, o que os põe em desigualdade de condições frente a alunos de outras redes, na disputa pelo mercado de trabalho.

Existe, também, uma inquietação quanto à excessiva preocupação com a contextualização. Os professores acham que o excesso de contextualização leva ao

“espontaneísmo”, impedindo que os alunos sejam providos dos conteúdos ditos “universais”. Trata-se do confronto entre o universalismo e o relativismo (Forquin, 1994).

O mais preocupante é a constatação, por parte de um grande número de professores, de que o fato de se deixar que professores (individualmente ou em trios) e alunos tenham total poder de decisão sobre os conteúdos a serem trabalhados faz com que grande parte dos alunos percorram a trajetória escolar, chegando ao final dela sem muitos dos conteúdos entendidos como fundamentais ao desenvolvimento dos três primeiros ciclos. Isso está ligado diretamente à ausência de parâmetros orientadores para cada ciclo: sem saber exatamente que competências perseguir em cada um dos ciclos de formação básica os professores estariam sendo levados a uma “decision making” particularizada.

RETOMANDO QUESTÕES TEÓRICAS À GUIA DE CONCLUSÃO

No que toca à utilização dos projetos de trabalho, fazem-se necessários estudos mais aprofundados do tema. Projetos de trabalho são uma entre muitas maneiras de se trabalhar os conteúdos escolares, sejam eles de natureza conceitual, procedimental, atitudinal. Sem a pretensão de qualificar como melhores ou piores as diferentes opções metodológicas, acreditamos que os professores devam conhecer os seus fundamentos para a escolha daquelas que melhor se adaptem aos seus próprios objetivos.

É desejável eliminar a interpretação errônea, por parte dos professores, de que ficaram impedidos de trabalhar os conteúdos fora da pedagogia de projetos. Especialmente, à medida que os alunos avançam na trajetória escolar, torna-se cada vez mais necessária a

intervenção do professor com o propósito de organizar os conceitos adquiridos pelos alunos, de modo a permitir que se construa a estrutura dos diferentes campos de saber. A chamada “construção do conhecimento” não exige o professor de interferir no aprendizado de seus alunos. Vygotsky (MOLL, 1996) trabalhou exaustivamente o tema, tratando-o na exploração do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Outros teóricos também discutem a questão da necessidade da interferência do professor para promover a organização, a sumarização e a estruturação dos diferentes campos teóricos.

A ausência de parâmetros norteadores tem levado os professores a se pautarem por outras diretrizes tais como os Programas Oficiais do estado e os PCNs, o que leva a uma grande confusão, pela inadequação dos tempos escolares (seriação, ciclos de dois anos, etc.) dessas propostas e a da Escola Plural.

Segundo Santos (1995), a Nova Sociologia da Educação trouxe contribuições importantes para se repensar a organização curricular. Entre elas, a ideia de que a escola socializa os estudantes não apenas através do currículo explícito, mas também através do que é transmitido no currículo oculto; e a ideia de que há necessidade de se discutir, além do currículo oculto, o chamado currículo nulo.

A ideia de currículo nulo se liga aos conhecimentos ausentes, tanto dos guias curriculares, como da prática da sala de aula. Pode abranger conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e atuação crítica (SANTOS, 1995). Possivelmente sem conhecer essa importante referência teórica, a preocupação dos professores da rede vem ao encontro desse construto: não estariam os seus alunos, oriundos sobretudo das classes populares, sujeitos a situações peculiares que determinariam a construção de um

currículo particularizado? Isso não os poria em situação inferiorizada na disputa no mercado de trabalho? Não seria aconselhável a criação de diretrizes norteadoras para a rede?

A concepção pedagógica de ciclos implica referências que deveriam nortear o trabalho dos professores, ao invés de deixá-los à deriva, impedindo-os de tomar decisões acertadas no que tange ao currículo a ser desenvolvido. Em meio a essas diretrizes, quem sabe um elenco de competências básicas, à maneira de outros povos que adotaram a organização curricular por ciclo, possibilitando uma avaliação em profundidade ao final de cada ciclo? Isto possibilitaria que os alunos defasados recebessem tratamento pedagógico adequado, o que lhes permitiria adquirir as competências básicas e indispensáveis para continuarem com êxito a sua trajetória escolar. Dessa forma, os professores poderiam encontrar os seus próprios caminhos, atendendo aos interesses imediatos dos alunos e do coletivo escolar, mas, também, à necessidade de colocar ao alcance do educando o patrimônio cultural acumulado pela humanidade, tão ao gosto de Forquin (1993).

Desfazendo o mito do antagonismo entre projetos e transmissão de conteúdos, contemplando o trabalho participativo e coletivo, mas também abrindo espaço para sínteses integradoras e até mesmo a exposição (se possível, dialogada), a implantação da proposta estaria caminhando na direção enriquecedora da associação entre uma aprendizagem ativa e significativa e um ensino não espontaneísta, caracterizado pela intencionalidade que define o caráter político da educação (*comme il faut*).

Para terminar, uma frase lapidar, ainda de Japiassu (1995): **“Não cultivar o gosto pelo “porto seguro” ou pela certeza do sistema, porque nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas”** (grifo nosso). ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. Interdisciplinaridade é desafio maior da Ciência. *Jornal da UFMG*. Ano 1, n. 3, ago. 1997. p. 7.

BELO HORIZONTE. REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola Plural: proposta político-pedagógica. Out. 1994.

BRASIL. MEC/SEAD. *Diários e Projetos de Trabalho*. Cadernos da TV Escola. PCN na Escola nº 3. 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985. Apud Vergnaud, G. A formação de competências profissionais. Palestra proferida no Seminário Campos Conceituais na Construção do Conhecimento, realizado em 9/03/96, em Porto Alegre, transcritas por Maria Dagorde e publicada pela Revista do Geempa.

DEWEY, John. *The Child and the Curriculum*. The School and Society. Chicago University Press, 1956.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, A. L. A. A Escola Nova. *AMAE Educando*, nº 32, 1971, p. 12-15.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. A. *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 324-332.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978, 12. ed.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, L. Um currículo para a escola cidadã. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Org.) *Paixão de Aprender II*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 265-271.

VEIGA-NETO, A. Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. Trabalho apresentado no VII ENDIPE, Goiânia, 1994.

A CIÊNCIA, O BRINCAR E OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Martha Marandino
Guaracira Gouvêa de Souza
Daniella P. do Amaral

INTRODUÇÃO:

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa¹ sobre padrões de interação de crianças com módulos interativos², de uma atividade denominada “Brincando com a Ciência” realizada pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/CNPq³, feita durante o período de outubro de 1995 a maio de 1996. Realizou-se um estudo comparativo em dois espaços

1 Este trabalho faz parte do programa de pesquisa em Educação para a Ciência do MAST/CNPq, desenvolvido desde 1993, através de uma linha de pesquisa que objetiva estudar a natureza do processo de apreensão pelo público visitante do conteúdo exposto no Museu. Nesse sentido, o grupo de pesquisa vem investigando os padrões de interação do público com as suas exposições.

2 Estamos designando módulos certos tipos de aparatos contidos nas exposições que apresentam um princípio ou fenômeno físico, biológico, químico ou astronômico e podem ser manipulados pelo visitante.

3 O MAST é um instituto de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Está situado na cidade do Rio de Janeiro/Brasil e é constituído por exposições sobre Ciência e Tecnologia.

de educação diferenciados: um não-formal – MAST – e outro formal – Praça da Ciência em uma escola. Pretende-se, assim, explicar discussões em torno das questões que permeiam a pesquisa educacional em museus interativos de ciência.

Como interação entende-se não só manipular módulos, acionar botões, acender lâmpadas, ler informações, contemplar vitrines e dioramas, mas também fazer associações e comentários, reagir com expressões verbais ou não, trocar impressões entre pares. Estudar os padrões de interação é compreender como se dá a apreensão dos conteúdos expostos e investigar o modo pelo qual se estabelece o processo comunicativo do Museu com sua clientela (Cazelli et al, 1996).

Dessa forma, foram objetivos desta pesquisa identificar padrões de interação entre as crianças e os módulos do “Brincando com a Ciência”; analisar os dados obtidos, com base em teorias do conhecimento e de socialização, procurando realizar uma avaliação crítica dessa atividade; perceber aproximações ou distâncias dos padrões de interação entre crianças e módulos nos espaços não-formal⁴ e formal de educação; e explicitar discussões em torno da questão de aprendizagem em espaços não-formais.

OS UNIVERSOS ESTUDADOS

O brincando com a ciência

O “Brincando com a Ciência” vem sendo desenvolvido desde 1988, no primeiro domingo de cada mês no MAST.

4 Estamos considerando espaço não-formal de educação aquele que tem como uma das características a organização do tempo de interação com o que é apresentado feita pelo visitante. Exemplo desses espaços são os museus.

Nele, as crianças e adolescentes, com suas famílias, visitam o museu e têm oportunidade de participar, entre outras coisas, das atividades com os módulos.

A ideia desse programa é realmente brincar com a ciência. Através de módulos ou brinquedos interativos fundamentados em princípios científicos, estimula-se o pensamento, o questionamento e a criatividade do usuário. Privilegiando a brincadeira e o tempo livre de interação, utilizando material simples e sendo ao ar livre, o “Brincando com a Ciência” caracteriza-se como uma atividade não-formal.

Os módulos possuem um perfil que os caracteriza e os diferencia de outras experiências que abordam o mesmo conteúdo no ensino de Ciências. Para a montagem desses módulos, são utilizados materiais facilmente encontrados no dia-a-dia e seu funcionamento procura deixar visível todo o mecanismo do aparelho. É intenção fazer a criança sentir o fenômeno, sem que haja preocupação em explicá-lo. Para tal, são definidas algumas características ideais dos módulos: viabilizar a ocorrência do inesperado, desequilibrando o senso comum; viabilizar a interação direta com o módulo de forma lúdica; apresentar um fenômeno simples adequado à bagagem cultural do usuário; permitir que a interação se realize num intervalo de tempo adequado; e utilizar materiais de uso diário para que a atenção maior seja no fenômeno e não no material. Outros elementos relativos ao equilíbrio entre o lúdico e o científico também são considerados na elaboração dos módulos. Um exemplo desses brinquedos é o barquinho químico: a criança pode controlar a quantidade de sonrisal colocado no “barco” para fazê-lo navegar e observa como ele funciona.

O brincando com a ciência na praça da ciência

O Brincando com a Ciência na Praça da Ciência⁵ é uma atividade realizada desde 1994 pelo MAST com os alunos de 1º e 2º Graus em uma escola estadual do Rio de Janeiro.

Dessa forma, uma vez por semana, alunos de uma turma da escola em questão são encaminhados para o espaço da Praça da Ciência onde podem, durante o período de uma aula (50 min.), realizar atividades com os módulos do Brincando com a Ciência. Diferentemente do Brincando com a Ciência no MAST, na Praça das Ciências as atividades ocorrem num espaço de sala de aula e o tempo de interação das crianças com os módulos corresponde ao tempo de aula. Outra diferença marcante é que, na Praça, a turma que participa é a própria turma da escola, e as crianças já se conhecem. Em relação à atividade, os módulos utilizados nos dois espaços e as estratégias propostas para encaminhamento são as mesmas.

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada no estudo em questão apoiou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Procurou-se centrar o estudo no usuário dos módulos – as crianças – e naquelas pessoas que idealizaram e trabalham no Brincando com a Ciência, orientando as crianças nas atividades. São eles: a) Crianças e adolescentes que participam do Brincando com a Ciência no MAST e na

5 O projeto da Praça da Ciência é realizado por várias instituições do estado que trabalham com o ensino de ciências, sob coordenação do Centro de Ciências do Rio de Janeiro – CECIERJ e com financiamento da FAPERJ.

escola estadual, na Praça da Ciência; b) Coordenadores do projeto Brincando com a Ciência, responsáveis pela idealização e aplicação do projeto e pela elaboração dos módulos, com formação em diferentes áreas; c) Monitores, ou seja, funcionários do MAST e bolsistas com formação variada responsáveis pela orientação dos módulos junto ao público e aos alunos.

Para a realização da pesquisa foram escolhidos os módulos sobre o tema “Números e Fórmulas” do Brincando com a Ciência. São eles: anel de moebius, torre de Hanói, mapa das 4 cores e espelho de simetria.

Foram utilizados para a pesquisa três instrumentos básicos para coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. Para a análise dos dados oriundos desses instrumentos, foram escolhidas as categorias relativas a interação afetiva, cognitiva e as relações interpessoais e de grupos.

OS ESPAÇOS NÃO-FORMAS DE ENSINO: O BRINCAR E O APRENDER

São numerosos os estudos que analisam a questão da aprendizagem em espaços não-formais de ensino – caso dos museus. Essa ênfase, segundo Cazelli e outros (1996:3), se dá por fatores como o crescimento do número de museus interativos, a ideia do aprender fazendo e a orientação das investigações provocada pelo enquadramento da educação não-formal em abordagens cognitivistas e sociológicas.

Ramey-Gassert e outros (1994:351) analisam uma série de pesquisas que discutem a problemática da aprendizagem em museus e afirmam que “Aprendizagem em museus possui muitas vantagens em potencial: nutre a curiosidade, estimula a motivação e atitudes, engaja o público quanto

à participação, à socialização e ao enriquecimento”. Esses autores analisam como cada um desses elementos está presente no universo dos museus interativos, muitas vezes contrapondo-o ao universo escolar, apontando limites e possibilidades de ambos.

Ainda na perspectiva da aprendizagem, autores como Falk e Dierking (1994) apontam a dificuldade de se estudar tal temática em museus, pois a maioria das pesquisas nessa área têm sido feitas fora desse contexto. Para eles, a aprendizagem não é algo puro e sim uma amálgama que engloba componentes relativos ao que se sabe e ao que se sente e está associado a informação visual e tátil. Assim, a aprendizagem é influenciada por fatores físicos, interações sociais, crenças pessoais, conhecimento e atitudes.

Na perspectiva de compreensão do processo de aprendizagem do indivíduo em museus, aprofundaremos este estudo utilizando como referência os trabalhos de Vigotsky, em seu livro “Pensamento e Linguagem” (1987). Para ele, a compreensão do mecanismo de desenvolvimento deve se dar através do entendimento das relações intrínsecas entre as tarefas externas que o jovem realiza ao ingressar no mundo cultural e a dinâmica do desenvolvimento. Deve considerar ainda a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta o conteúdo e o modo de raciocínio.

Em suas pesquisas na trajetória de formação de conceitos, Vigotsky formula três fases básicas, subdivididas em estágios. Citaremos alguns elementos dessas fases, utilizados por nós para análise dos padrões de interação no nível cognitivo. Para esse autor, na primeira fase a criança agrupa objetivos numa *agregação desorganizada*, que engloba estágios de *tentativa e erro*, de *organização sincrética do campo visual e de imagens sincréticas numa base mais complexa*.

A segunda fase, considerada a mais importante já que abrange muitas variações de um tipo de pensamento, é

chamada de *pensamento por complexos*: “Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas dela, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado” (p. 52). Quanto aos tipos de *complexos*, Vigotsky classifica-os como *associativo*, *de coleções*, *em cadeia* e um último que seria a “ponte” entre os *complexos*, o *pseudoconceito*, que se diferencia psicologicamente do conceito adulto.

A terceira fase na formação de conceitos não aparece necessariamente só depois que o *pensamento por complexos* completou todo o curso de seu desenvolvimento. O *pensamento por complexos* tem a função de estabelecer elos e relações, logo inicia a unificação das impressões desorganizadas, mas também é necessário *abstrair*, *isolar* elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise.

Falk e Dierking (ibid), conceituam a aprendizagem como uma atividade social, mediada principalmente pelas interações sociais nos pequenos, sendo os museus locais facilitadores deste tipo de interação; e apontam a elaboração de modelos como uma mediação social da aprendizagem. Vigotsky, citado por esses autores, propõe que quando um grupo é confrontado com um conceito a ser ensinado ou com um problema a ser resolvido, o conhecimento e as habilidades de qualquer um do grupo influenciará cada um e as relações que existem entre seus membros. Ele parte do pressuposto de que o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros é, de alguma maneira, indicativo de seu desenvolvimento mental. Ao demonstrar que a capacidade de crianças com níveis iguais de desenvolvimento mental para aprender sob orientação de um professor variava enormemente, percebeu

que havia uma diferença quanto à idade mental, o que determinaria o aprendizado futuro. Vigotsky (1987) define então como *zona de desenvolvimento proximal* “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97). Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, o que torna esse conceito poderoso nas pesquisas sobre aprendizagem, especialmente no caso dos museus.

Dois aspectos podem ainda ser analisados no que diz respeito ao tema das interações sociais: um deles diz respeito à socialização associada aos aspectos afetivos e interpessoais das crianças no grupo, mediada pelo módulo, e o outro é relativo ao aspecto cognitivo no trabalho em grupo.

Na perspectiva de Brougère (1995) o brinquedo, antes de tudo, é um suporte de representação e, ao manipulá-lo, a criança possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira, assim, pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo. O brinquedo é marcado “pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é, a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal”. No entanto: “nem por isso, ele não é funcional, na medida em que essa dimensão funcional vem, justamente, se fundir com o seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem” (p. 11). Assim, o brinquedo traz para a criança “um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica”, mas também “(...) formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (p. 40).

Para esse autor, a socialização seria “o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao ‘socius’ que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da

sociedade, tanto no plano verbal como no não-verbal (...)” (p. 61). Nesse sentido, os objetos em nossa sociedade são também “vetores importantes do processo de socialização, muito particularmente através dos brinquedos, que são objetos específicos da infância” (p. 62). Dessa forma, através do objeto se transmitem esquemas sociais estruturando comportamentos, ao propor ações sensório-motoras, simbólicas, ou sustentadas pela presença de regras.

Por meio da brincadeira, para Brougère, “a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e com o monstruoso, em suma preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças” (p. 70). Assim, a manipulação com brinquedos permite “projetar ou exprimir, por meio do comportamento e do discurso que o acompanha, uma relação individual com esse código” (p. 71).

Em relação à brincadeira, esse autor ressalta que ela não é algo natural na criança e sim um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Assim, a brincadeira pressupõe uma “aprendizagem social”. A criança aprende de forma progressiva a brincar e essa brincadeira “supõe uma comunicação específica que é, de fato, uma metacomunicação. Para que exista brincadeira, é preciso que os parceiros entrem num acordo sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem (é o conteúdo da metacomunicação) que se trata de uma brincadeira” (p. 98). Brougère afirma que a brincadeira supõe a capacidade de considerar a ação de uma outra forma e que é o parceiro que dará o valor de comunicação. A partir daí, segundo o autor, pode-se diferenciar a briga de uma brincadeira, pois esta última caracteriza-se por um acordo e pela compreensão de determinados sinais.

Finalmente, o contexto físico é também elemento importante na análise, a partir da proposta de Falk e Dierking (ibid), para o estudo da aprendizagem em museus. Esses autores indicam pesquisas que demonstram a influência do ambiente físico na aprendizagem, apontando como os detalhes ou mesmo a percepção do espaço físico podem causar efeitos em vários níveis.

OS PADRÕES DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS MÓDULOS

O ato de brincar

Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância das características físicas e fenomenológicas dos módulos como causadoras de algum tipo de impacto sobre as crianças, sejam eles quanto à intensidade da procura pelo módulo e do tempo de permanência ou quanto aos aspectos positivos ou negativos na interação afetiva. Além disso, o papel do monitor, a intensidade do desafio proposto, a novidade e a competição foram considerados como determinantes para o sucesso do módulo perante o público.

O Brincando com a Ciência possui um forte caráter lúdico e, para compreender melhor a interação das crianças com os módulos ou brinquedos interativos, utilizamos referenciais teóricos relacionados a esta temática. Nas observações, tanto no espaço do MAST, como na Praça da Ciência, foi destacada uma relação direta entre as manifestações das crianças e o tipo de módulo. Assim, estes podem despertar curiosidade, interesse, desafio, surpresa, porém, ao encontrar obstáculos na execução, as crianças manifestam frustração e muitas vezes são pouco persistentes. É importante destacar que os mesmos tipos de manifestações afetivas ocorreram nos dois espaços.

Brougère propõe decompor o brinquedo segundo aspectos funcionais e simbólicos, relacionados ao “material” e à “representação”. Segundo o autor, o brinquedo é um “universo espelhado” e a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Portanto “*manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.*” (grifo nosso, 1995: 43).

As manifestações afetivas surgidas neste estudo, a partir desta análise, devem ser vistas com base na relação entre os aspectos citados. O Brincando com a Ciência utiliza brinquedos/módulos que objetivam trabalhar com temas científicos, construídos de materiais domésticos, que pretendem despertar o interesse pela ciência. Pretende assim a desmitificação da Ciência, através de experiências que provoquem situações inusitadas.

As crianças, ao manipularem os módulos do Brincando, estão em interação com um universo simbólico específico – o da Ciência. Parece então que o objetivo almejado de desmitificação da Ciência pode ser alcançado, já que ocorre tanto a interação da criança com os conteúdos científicos, mediada por brinquedos feitos de materiais domésticos, quanto a percepção de que os fenômenos científicos se dão no cotidiano e podem ser explicados.

Monitores entrevistados, quando observaram as interações das crianças com os módulos, apontaram em seus depoimentos, versões postas sobre os argumentos dados por elas para explicar os fenômenos. Um deles indica que, em relação à alguns módulos, algumas crianças explicam o ocorrido através de mágica. Por outro lado, há um depoimento que afirma exatamente o contrário, indicando que as crianças procuram explicações relacionadas com o que observam. Esse fato demonstra a complexidade de se estudar as explicações dadas sobre os fenômenos científicos

através dos módulos e reforça a importância de se levar em consideração o plano simbólico ao trabalhar com brinquedos.

O ato de aprender

O Brincando com a Ciência no MAST se caracteriza pelo não compromisso com o currículo escolar ou com uma compreensão aprofundada dos conceitos científicos trabalhados nos módulos, mas pode-se verificar, nesse espaço, o potencial de nutrir a curiosidade, de estimular a motivação e atitudes, de engajar o público quanto à participação, à socialização e ao enriquecimento. Trata-se de uma experiência que possibilita expandir o que pensam as crianças e enriquecer suas vidas a partir do que vêem e fazem.

No entanto, é também objetivo do Brincando com a Ciência provocar a reflexão, a desconfiança, sendo esse último um elemento fundamental presente nos pressupostos da própria elaboração dos módulos. É forte, nos depoimentos, a percepção de que as crianças encaram o Brincando com a Ciência no MAST muito mais como uma grande brincadeira do que como espaço de aprendizagem. Quando, porém, estabelecem relações dos módulos com os conteúdos estudados na escola, com situações cotidianas, ou mesmo ao tentar reproduzir os experimentos em outros momentos de sua vida, as crianças demonstram que esse tipo de atividade encontra-se na perspectiva de ampliação da bagagem cultural científica dos participantes.

Ao analisar o que chamamos de “tipos de trabalhos cognitivos” indicados nas observações das interações das crianças com os módulos e nas entrevistas, surgiram elementos que sugerem uma “atividade mental”.

Pode-se estabelecer também articulações entre as categorias vigotskianas de aprendizagem e os “trabalhos mentais” observados durante a pesquisa. Como os módulos

elaborados para essa atividade envolvem conceitos científicos, principalmente das áreas de física e matemática, estão presentes na sua realização as operações básicas de formação de conceitos. Assim, ao manipular os módulos, ensaiando, buscando soluções para lidar com o inesperado, ou mesmo realizando tentativas aleatórias, observaram-se crianças realizando operações do tipo “tentativa e erro” e de “organização sincrética do campo visual”. No depoimento de um dos monitores entrevistados, evidencia-se o que ele chamou de “caminho de raciocínio”, em que, a partir de um desafio – o equilíbrio do passarinho no dedo – vão sendo propostas soluções tanto para mantê-lo equilibrado quanto para explicar o que ocorre.

As observações também apontam para níveis mais elaborados de operações que são realizadas pelas crianças durante a atividade do Brincando com a Ciência. Ao elaborar hipóteses e questões sobre o ocorrido, ao tentar explicar o fenômeno científico, ou mesmo ao buscar uma lógica para solução do problema, a criança já busca estabelecer relações entre fatos e objetos, o que aponta para o que Vigotsky chama de pensamento por complexos. E ainda, quando as crianças estabelecem relações de causa e efeito, entre o que ocorre no módulo e o cotidiano, ou mesmo tentam explicar, a partir de conceitos que estudaram na escola, as operações envolvidas se encontram em um nível de abstração. Nesse momento, a criança procura articular o que conhece com o que está experimentando e para isso ela realiza operações de análise e síntese.

A compreensão do fenômeno envolvido no módulo se dá em diferentes níveis, apesar dos depoimentos dos monitores e coordenadores indicarem que as crianças exploram pouco os módulos do ponto de vista científico, pois encaram a atividade mais como uma brincadeira. Percebeu-se que as crianças maiores recorrem mais constantemente ao conhecimento científico para explicar o fenômeno, enquanto

as menores, apesar de não terem esses conhecimentos, são capazes de elaborar sua explicação a partir da interação com o módulo.

Podemos então afirmar que, em relação aos seus objetivos, o projeto Brincando com a Ciência consegue sensibilizar e desequilibrar as crianças em relação aos fenômenos científicos, criando possibilidades para que estas possam, em outras situações, estabelecer relações ou aprofundar o que vivenciaram. Além disso, através do trabalho com os módulos, as crianças se encontram num ambiente propício para a realização de uma série de operações mentais que podem auxiliar no amadurecimento de suas estruturas de pensamento.

O espírito do Brincando com a Ciência provoca, necessariamente, uma interação entre pessoas, mediadas pelo módulo. Tanto no espaço do MAST, como na Praça da Ciência, guardadas as diferenças, o trabalho com o módulo implica uma ação coletiva. Alguns módulos, porém, foram elaborados para serem executados individualmente, enquanto outros, não. De qualquer forma, mesmo esses de ação mais individual, sofrem influência do grupo ao serem manipulados. Isso se dá pela própria proposta da atividade: no caso do MAST, os módulos ficam espalhados no campus e as crianças escolhem livremente o que fazer, havendo normalmente filas em torno deles, intervenção de colegas, dos pais e do público em geral; no caso da Praça da Ciência, apesar da atividade ser mais direcionada, durante a interação com os módulos, os alunos ficam em grupos, e as intervenções também são constantes. Além disso, o monitor também tem um papel fundamental de mediar a relação da criança com o módulo, tornando-se mais um elemento nesse espaço.

Sobre esse tema, foram observadas manifestações tanto de cooperação, estímulo mútuo e sugestões, como de deboche, cobrança, impaciência e competição. O brinquedo,

ou no caso o módulo, provoca, nessa linha de análise, o processo de socialização, a expressão de códigos individuais e a metacognição, ao estabelecer relações em vários níveis entre as pessoas. O Brincando com a Ciência, então, pode ser caracterizado como um espaço rico de socialização, pois nele se dá a construção progressiva de relações com o meio social e cultural, incluindo aí a própria cultura científica, conteúdo central da proposta.

Um elemento que apareceu forte nos depoimentos e nas observações foi a tentativa das crianças de burlar regras propostas nos módulos, principalmente no caso da Torre de Hanói. Brougère afirma que, para jogar, existe um acordo sobre as regras e que, na verdade, elas são produzidas durante a brincadeira, não existindo a priori. Na verdade, não existe jogo sem regra, porém a brincadeira só tem valor quando aceita e essa pode ser transformada: “Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real” (p. 101). Citando Reynolds, Brougère afirma que, na brincadeira, o comportamento é dissociado e protegido contra as consequências normais e que aí reside a sua flexibilidade e frivolidade. Assim, podemos perceber as tentativas de burlar regras não necessariamente como um desvio negativo de conduta, mas sim um exercício de livre escolha e de questionamento.

A questão do papel dos monitores também se mostrou de vital importância, tanto em relação ao aspecto da socialização, quanto ao da aprendizagem. Os coordenadores dessa atividade apontaram a importância do monitor, sendo este, inclusive, encarado como parte do módulo. Nas observações e nas entrevistas, foram evidenciadas as diferentes formas pelas quais os monitores influenciam nas atividades do Brincando com a Ciência. Além da função de orientadores das atividades, eles podem agir como sensibilizadores,

animadores, podem estimular o questionamento, o aprofundamento dos temas científicos, podem facilitar a atividade se a criança encontra maiores dificuldades, podem influenciar na forma de atuação e no interesse das crianças, na organização dos grupos, etc.

Além disso, de acordo com depoimentos dos monitores, cada um, de acordo com sua formação ou visão da atividade, desenvolve diferentes formas de atuar. Uns se preocupam mais em dar informações, reclamam quando não tiveram oportunidade de ter contato com o módulo antes da apresentação e se incomodam por não dominarem o conteúdo. Outros, procuram estimular mais a brincadeira, a diversão e não provocam tantos questionamentos. Essas diferenças também se relacionam com o tipo de módulo. Assim, os módulos e os padrões de interação estudados não podem ser analisados sem levar em consideração a presença dos monitores.

Quanto aos aspectos cognitivos na relação entre os participantes mediada pelo módulo, o Brincando com a Ciência, em ambos os espaços estudados, parece facilitar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo. As conversas, questões, encaminhamentos, tentativas, sugestões que ocorrem no grupo durante as interações com os módulos estão, no tempo e no espaço, no que Vigotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*. As operações mentais que ocorrem nesse espaço são ricas e proporcionam a possibilidade de solução de problemas de forma coletivizada, havendo uma interpenetração no mundo intelectual entre os sujeitos envolvidos.

Exemplos seriam as observações feitas na pesquisa onde as crianças buscavam relacionar o que viam nos módulos com situações cotidianas ou com conteúdos já estudados por elas. Esses momentos parecem oferecer, como já apontado, possibilidades de realização do que Vigotsky chamou de pensamento por complexos, o que levará mais tarde à formação de conceitos, ao desenvolvimento real.

Uma categoria utilizada por Falk e Dierking em sua proposta para aprendizagem em espaços não-formais e que iremos abordar relaciona-se com o contexto físico, que deve ser olhado com especial atenção, pois os dois espaços estudados apresentam diferenças marcantes, tanto no aspecto físico quanto na forma de apropriação do mesmo pelas crianças durante as atividades. O público que frequenta o Brincando com a Ciência no MAST vai para esse espaço com a expectativa de visitar um museu e para brincar com os módulos, pois é assim que a atividade é divulgada pela imprensa. O campus onde o projeto ocorre é uma área livre, arborizada, que fica ao redor das cúpulas com instrumentos de observação do céu pertencentes ao museu. Além disso, é realizado no domingo à tarde e as crianças encontram-se acompanhadas dos pais ou dos responsáveis por grupos. Esses elementos determinam uma forma particular de apropriação do espaço, então a atividade é encarada como lazer familiar e, por causa disso, a relação estabelecida é informal. As crianças ficam livres em relação ao tempo de permanência nos módulos e possuem outros atrativos além desses para experimentar durante a visita ao museu.

No entanto, na Praça da Ciência, as salas onde são realizadas as atividades com as turmas encontram-se dentro do espaço escolar, no mesmo prédio das salas de aula. Diferentemente então do Brincando no MAST, as atividades são realizadas em salas de aula e os módulos são colocados sobre mesas para que os alunos possam “brincar”. Os alunos, por sua vez, são da mesma turma, logo havia entre eles uma relação estabelecida anteriormente, com códigos próprios e com uma intimidade diferente, por exemplo, daquela do público que frequenta o MAST. Como apontado anteriormente, as turmas eram levadas para a Praça dentro do horário escolar, o que provavelmente determina uma forma diferenciada sobre a significação dessa atividade para as crianças.

Assim, levando em consideração esses aspectos, é possível

afirmar que o contexto físico pode ser um elemento que influencia a aprendizagem durante a atividade do Brincando com a Ciência em ambos os espaços. Considera-se, assim, necessário o desenvolvimento de pesquisas mais específicas nesse aspecto. De qualquer forma, por serem espaços tão diferenciados, certamente muitos dos comportamentos distintos observados em ambos sofrem influência desse fato. Um exemplo seria a maior intensidade de discussões e brigas observadas nas atividades na Praça da Ciência, onde os alunos se conhecem e estão dentro do espaço de sala de aula.

CONCLUSÃO

Nesta conclusão, procuraremos sistematizar elementos apontados nos resultados relativos ao tema deste estudo, ou seja, a análise comparativa dos padrões de interação ocorridos entre crianças e módulos no Brincando com a Ciência, além de apontar temas de especial interesse para uma análise mais detalhada.

No que diz respeito à análise comparativa, os resultados indicam não haver diferenças significativas nos padrões de interação afetivos e cognitivos em ambos os espaços estudados. Podemos afirmar que, apesar de serem espaços diferenciados, o Brincando com a Ciência na Praça da Ciência acaba cumprindo o mesmo papel que no MAST.

Em relação às interações entre indivíduo-módulo-grupo, houve alguns indícios de que o ambiente físico e a forma de apropriação pelas crianças dos espaços influenciam nesse aspecto. As principais diferenças nos dois espaços relacionam-se ao ambiente físico, ao tempo permitido para ficar no módulo e aos tipos de relações interpessoais que surgem durante a atividade. Na Praça da Ciência, a ação

dos monitores possui poucas diferenças e o professor geralmente está presente durante o trabalho.

Além dos aspectos indicados, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de uma reflexão sobre a relação entre os espaços formais e não-formais de educação científica. Os espaços não-formais, como os museus interativos, têm como uma de suas finalidades a popularização da Ciência e, nesse sentido, enfatizam o aspecto lúdico, como é o caso do Brincando com a Ciência. Essas atividades não possuem um compromisso direto com a questão da aprendizagem formal do conteúdo científico, pois, como vimos, caracterizam-se por serem espaços diferenciados de apropriação do conhecimento. Por outro lado, muitas das pesquisas sobre aprendizagem em museus ainda utilizam os parâmetros da educação formal. Nesse aspecto, Falk e Dierking clamam pelo desenvolvimento de parâmetros de análise específicos para o estudo desse tema em museus.

A contradição indicada nos faz perceber a necessidade de cada vez mais aprofundar a construção destes parâmetros de análise e acreditamos que este estudo possa fornecer elementos nessa perspectiva. É importante caminhar no sentido de apresentar cada vez mais as diferenças e semelhanças entre os espaços formais e não-formais de ensino para a construção dos parâmetros apontados. O departamento de educação do MAST tem desenvolvido pesquisas nessa linha.

Finalmente, ressalta-se a importância dos museus como espaços de educação não-formal, já que iniciam as crianças nos termos e conceitos científicos, motivam a partir da observação e manipulação de conteúdos que muitas vezes não são abordados na escola, ampliam a bagagem cultural, e proporcionam formas diferenciadas de aprendizagem. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Editora Cortêz, 1995.

CAZELLI, S., GOUVÊA, G., SOUZA, C. N., FRANCO, C. *Padrões de Interação e Aprendizagem Compartilhada na Exposição Laboratório de Astronomia*. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, GT Comunicação e Educação, Caxambu, 1996.

FALK, J. H. e DIERKING, L. D. *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books, 1992.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

RAMEY-GASSERT, L. e outros. Reexamining Connections: Museums as Science Learning Environments. *Science Education* 78 (4): 345-363, 1994.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EDUCAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?

Lúcia Regina Vilarinho

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da obra de Thomas Kuhn (1962) – A Estrutura das Revoluções Científicas – inúmeros trabalhos têm sido escritos, nas mais diferentes áreas, considerando a questão da ruptura de paradigmas.

Para Kuhn (1995), a ciência é marcada, alternadamente, por períodos de normalidade, quando predomina o que designou de Ciência Normal, com a aceitação generalizada de determinados modelos teóricos explicativos, ou seja, de paradigmas consolidados pela tradição, e de crises, quando ocorrem rupturas não cumulativas, as chamadas revoluções, geradas pela presença insuportável de anomalias que acabam por colocar em crise o(s) paradigma(s) conformado(s) pela tradição. Uma crise de paradigmas engendra, portanto, uma mudança conceitual, ou uma mudança na visão de mundo, como consequência do esgotamento dos modelos predominantes de explicação. A crise de paradigmas geralmente leva a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais se configuram como revoluções científicas.

Ainda segundo Kuhn (ibidem), existem causas internas e externas que determinam as mudanças paradigmáticas. Entre as primeiras, situam-se o desenvolvimento teórico e metodológico no contexto da teoria e o esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, levando à busca de novas explicações ou novas alternativas. No que tange às causas externas, destacam-se as mudanças sócio-culturais que tornam as teorias insuficientes em seu poder explicativo.

Com o desenvolvimento da Ciência Normal, as tentativas de articulação paradigmática vão revelando as contradições internas, ressaltando as anomalias. Tais anomalias podem ser (consciente ou inconscientemente) ocultadas pelos cientistas ou associadas a problemas de ordem teórica ou metodológica por parte de quem usa a teoria.

As anomalias, por si só, não são suficientes para levar à ruptura de um paradigma; é necessário que razões de ordem extrínseca (sociais, no contexto da comunidade científica e da sociedade mais ampla) apareçam, articulando-se com as intrínsecas (teóricas e metodológicas). De ruptura em ruptura, a ciência progride.

Apesar de a obra de Kuhn ter sido escrita há quase quatro décadas e de ter sofrido críticas quanto à imprecisão do conceito de paradigma (VASCONCELLOS, 1995), ela continua sendo referência para autores e estudiosos, nos mais diversos campos do conhecimento, inclusive no educacional (MARQUES, 1992 e MARCONDES, 1994).

Tendo essas perspectivas como “pano de fundo”, cabe iniciar uma discussão sobre Educação Continuada e Educação a Distância aqui percebidas como anomalias que vêm contribuindo para a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO: PRINCÍPIOS NORTEADORES EM CRISE

O paradigma tradicional de ensino, no Brasil, tem suas origens nos primórdios da colonização, com as práticas educativas adotadas pelos jesuítas. Como a maior questão da catequese era a conversão do gentio à religião católica, a relação educador-educando começa marcada pelo autoritarismo e sentimento de superioridade da raça branca, colonizadora. Neste cenário, já vão se corporificando os grandes princípios da prática tradicional, a saber: (a) o educador é o centro do processo de ensino; ele é o detentor do conhecimento que vai ser repassado e, como tal, não lhe cabe aceitar críticas ou questionamentos sobre o que e como ensina; (b) o educando é o objeto a ser moldado; deve se submeter ao ensino do educador, assimilando e reproduzindo o conhecimento “dado”; (c) o conhecimento é produto, ou seja, é assimilado pelo educador e aluno em uma perspectiva estática; é concebido como algo acabado, imutável, com valor idêntico para toda vida; (d) a escola é o local exclusivo de acesso ao conhecimento, hierarquicamente organizada para dar conta de sua finalidade básica: formar as gerações mais jovens para se ajustarem ao meio social. Valendo-se desses princípios, torna-se fácil compreender por que a Pedagogia Tradicional, até os dias atuais, tem predominado nos diferentes níveis de ensino.

Eles oferecem segurança ao professor e, por isso, tornam-se difíceis de serem superados.

A crítica ao paradigma tradicional, entre nós, começa a ser mais contundente nos anos 50 e primeira metade da década de sessenta, realizada à luz da perspectiva escolanovista (CANDAU, 1995). Ainda que tenha suas raízes no século XIX, fundamentado no trabalho de grandes educadores europeus

como Pestalozzi, Herbart, Fröebel (MONROE, 1974), o movimento da Escola Nova veio a se expressar com mais clareza, no início do século XX, nas ideias de Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, Cousinet (GADOTTI, 1996). Educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, influenciados pelo pensamento de Dewey, dão uma grande contribuição à “desestabilização” de conceitos defendidos pelo paradigma tradicional de ensino. Propugnam novos princípios para o ensino-aprendizagem: (a) o aluno passa a ser o centro do processo de ensino; configura-se como ser em desenvolvimento bio-psico-social, que necessita ter respeitada sua individualidade; (b) o conhecimento não pode ser dado; ele é resultado do esforço do aprendiz sobre o objeto de estudo; (c) o professor passa a ser orientador da aprendizagem; a ele cabe estimular, facilitar, criar condições para que a aprendizagem do aluno ocorra.

Deve, também, ajudar o educando na descoberta de suas potencialidades. Para conduzir sua tarefa, o educador precisa aperfeiçoar continuamente sua prática; (d) a escola é o local onde a aprendizagem se dá; por isso deve ser organizada e possuir ambientes favoráveis: laboratórios, biblioteca, salas de estudo/leitura, devendo o seu currículo envolver atividades diversificadas, todas elas contando com a participação ativa do educando.

A partir dos anos 60 se expande no país a chamada Pedagogia Tecnicista que, em muitos pontos, confirma o paradigma tradicional. No entanto, apesar de todas as críticas que esta vertente recebeu, particularmente aquelas que se projetaram sobre a racionalidade instrumental que a sustenta, não se pode deixar de admitir que ela tira a centralidade do processo de ensino do professor, situando-a nos meios instrucionais. O tecnicismo evidenciou que o professor, sem recursos adequados, tem poucas possibilidades de promover a aprendizagem. Também, ao fundamentar a prática pedagógica nas taxinomias educacionais e em planos

operacionais, ambos criticados pela sua rigidez, ele trouxe duas perspectivas que contrariam a postura do professor tradicional (“dono do saber inquestionável”). São elas: o conhecimento do aprendiz não pode ficar apenas no nível da memorização; é preciso elevá-lo aos níveis de aplicação, análise/síntese e avaliação; e não dá para improvisar o ensino; é preciso planejá-lo.

No final dos anos sessenta, começam a ser, mais enfaticamente, destacadas as relações entre educação e sociedade, especialmente pelas contribuições de autores de inspiração marxista como Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, que situam a divisão capitalista do trabalho como ponto de partida e de chegada em relação à explicitação do papel da escola, e pelos estudos de Bourdieu e Passeron que enfatizam os processos usados pela escola como instrumentos de reprodução da cultura dominante (SILVA, 1990).

Estavam lançadas as bases para uma compreensão mais ampla da educação, nas suas múltiplas relações: com a cultura, com a sociedade, com a política, com o poder instituído, com a burocracia, com as classes sociais, entre outras. Desde então, um conjunto de educadores, caracterizados como progressistas – entre os quais se destaca Paulo Freire – por sustentar uma concepção dialética de educação, na qual educador e educando aprendem juntos, buscando contínuo aperfeiçoamento numa relação dinâmica que integra teoria e prática (FREIRE, 1999), colaboram para que haja uma consciência mais clara dos determinantes sócio-políticos da educação. Nesse sentido, eles têm trazido uma grande contribuição, mostrando as fragilidades e ilusões do paradigma tradicional. Sem sombra de dúvida, o pensamento pedagógico dos educadores progressistas pode ser configurado como a mais importante anomalia no contexto do paradigma tradicional, por ressaltar a obsolescência da sua finalidade essencial: reproduzir

valores e a cultura dominante, o que significa desconsiderar a educação como fenômeno histórico. Juntamente com o movimento da Escola Nova constituem as principais causas internas da crise do paradigma tradicional; pela força de suas ideias desarticulam a concepção teórico-metodológica que o sustenta.

Há, no entanto, duas outras *anomalias* que também podem ser consideradas como “causas internas” à crise paradigmática: são a Educação Continuada e a Educação a Distância. Elas envolvem outras visões do processo ensino-aprendizagem, colocando (ou ajudando a colocar) em dúvida princípios que embasam a Pedagogia Tradicional, contribuindo para a mudança conceitual. Em que consistem, pois, essas “anomalias”? Que contribuições podem trazer, particularmente ao ensino superior?

EDUCAÇÃO CONTINUADA: CONCEITO, IMPORTÂNCIA, NOVAS PERSPECTIVAS

A ideia de Educação Continuada, no Brasil, está associada à figura de Pierre Furter que, nos anos 60/70, defendeu-a enquanto educação permanente. Em sua obra *Educação e Vida* (1983) o autor explicou que preferia o termo educação permanente a educação continuada. Destacou que esse conceito foi diversamente formulado: existe a ideia de uma “lifelong education (A.S.M. Nelly), de uma “continuing education” (M. Mead) e de uma “educação prospectiva” (B. Suchodolsky) (p. 148). Julgou conveniente escolher a palavra permanente por corresponder a uma realidade linguística lusa e por ter sido aceita pela UNESCO.

O fato de Furter ter sido perito da UNESCO entre nós, tendo inclusive atuado em universidades brasileiras, facilitou a difusão de artigos e trabalhos estrangeiros que valorizavam

a educação continuada, como por exemplo os de Legrand (1970). Essa influência foi tão grande que levou Paiva (1985) a afirmar que a produção nacional nesse tema não foi autóctone nem significativa, resumindo-se a duas figuras: Durmeval Trigueiro e Arlindo Lopes Correia.

O conceito de educação permanente surgiu mais explicitamente na 15ª Conferência Geral da UNESCO, quando foi analisada a crise da educação e proposta uma nova orientação, denominada *educação permanente*. Tratava-se, então, de um conceito muito amplo que visava, essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz.

Segundo Collet (1976), a expressão educação permanente começou a ser usada oficialmente no congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal, Canadá. Tal conceito, retomado no Ano Internacional da Educação (1970), passou a ser considerado por países subdesenvolvidos, como o Brasil, principalmente nas políticas de educação de adultos.

Furter (1983) visualizou-a como uma concepção dialética de educação, com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido (p. 136).

Já Trigueiro (1969) compreendeu a educação permanente como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que servem à práxis humana em toda a sua extensão. Atrেলou a necessidade dessa educação ao fato do modelo tradicional não dar conta, em termos de recursos financeiros e materiais, para promover a escolarização de todos, especialmente nos países que estão em desenvolvimento. Na ocasião, afirmou que se tratava da única saída que se poderia vislumbrar, ligada não só à atividade profissional, mas toda práxis humana: cívica, social, cultural, política (p. 9).

No Brasil dos anos 80, muito pouco se escreveu sobre esse tema. Uma das grandes críticas sofridas pela Educação Continuada relacionou-se ao discurso subjacente vinculado à abordagem de Capital Humano (SCHULTZ, 1971), expresso em diversos textos que dela se ocupavam. Entre as interpretações críticas da teoria do Capital Humano estavam aquelas que a visualizaram como instrumento de ampliação das diferenças sociais, na medida em que, na prática, muitos investimentos em educação serviram mais ao enriquecimento do poder econômico, especialmente nos países de capitalismo tardio, do que à formação do homem-cidadão.

Os anos 90, marcados pela crise do emprego e pelas competitividades de mercados e de profissionais, recolocaram a importância da Educação Continuada, em face particularmente da facilidade de sua concretização pela abrangência social dos meios eletrônicos, sobretudo a televisão e a informática com seus sistemas de rede.

Se nos anos 60/70 a questão fundamental estava na divulgação/aceitação da ideia de educação permanente, hoje ela já se apresenta como uma dimensão filosófico-educacional inserida nos processos educacionais que buscam compreender e incorporar demandas do mundo contemporâneo. Seu maior problema parece estar na definição de novos princípios pedagógicos que garantam a contínua atualização dos sujeitos na relação crítica e consciente com o seu mundo, marcado pela presença da tecnologia e valorização do pensamento.

Não se pode mais desconsiderar a expansão das tecnologias: ela é de tal ordem que se encontra imbricada à cultura, atingindo todos os homens de alguma forma. Como diz Lévy (1993): “os artefatos têm o seu papel nos coletivos pensantes. Da caneta ao aeroporto, das ideografias à televisão, dos computadores aos complexos de equipamentos urbanos, o sistema instável e pululante das coisas participa integralmente da inteligência dos grupos” (p . 169).

Esta intensa relação do homem contemporâneo com a tecnologia determina que a Educação Continuada se fundamente na perspectiva de que a cognição e os processos de construção do conhecimento resultam de redes complexas nas quais interagem atores que sintetizam dimensões humanas, biológicas e técnicas. Significa compreender que, fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, o homem não pensa. “O pretenso sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe” (LÉVY, *ibidem*, p. 135).

Assim, hoje, propor Educação Continuada implica buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado. Inclui, por força da popularização das tecnologias da informação, a redefinição do papel que desempenham na constituição das culturas, nas inteligências de grupos e de sujeitos.

Tal epistemologia certamente estará atrelada a alguns princípios, entre os quais sobressaem: (a) princípio da comunicação interativa – o conhecimento e as ações contratuais constituem as principais forças da sociedade pós-industrial. Nesta, o valor do conhecimento sobrepõe-se ao valor do trabalho (DRUCKER, 1993), o que exige uma ampliação da interação humana, seja entre os próprios homens, seja entre estes e a mais variada gama de equipamentos tecnológicos. Como a Educação Continuada, de um modo geral, se concretiza com adultos já formados, alunos e professores constroem a centralidade do processo, enquanto atores sociais, partindo do pressuposto que não há docência sem discência (FREIRE, 1999). Atento a esse princípio, cabe ao professor estudar as teorias que tratam da interação, compreendendo os fundamentos da interatividade, para se tornar um provocador do diálogo, da participação livre e plural; (b) princípio do provisório – todo conhecimento dever ser visto como passível de evolução/reformulação. O tempo das verdades absolutas se exauriu. A transitoriedade das coisas, do

saber passa a ser o estatuto curricular mais importante. Para Morin (2000), a maior contribuição do século XX foi evidenciar que o conhecimento tem limites: “a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (p. 55). Incorporando esse princípio, cabe ao professor estudar/compreender a evolução da história das ciências, abandonando a pedagogia da certeza, ancorada no cientificismo, que inseriu o “mito do porto seguro” no processo educativo (JAPIASSU, 1983). Tanto Morin quanto Japiassu consideraram que enfrentar a incerteza é aprender a viver. Se a Educação Continuada pretender ser o esforço ininterrupto de aperfeiçoamento da experiência pessoal e coletiva, como defendeu Furter (op. Cit), deverá colocar o estatuto da incerteza como um de seus princípios fundantes. A Educação Continuada deve buscar o conhecimento de vanguarda, tendo sempre a clareza de que, mesmo este, pode ser superado; (c) princípio da interdisciplinaridade/integração do conhecimento – não há mais sentido nas separações rígidas entre áreas de conhecimento. Sem desconsiderar a importância do conhecimento específico, este terá que ser sempre trabalhado nas suas inúmeras possibilidades de interface com outros campos do saber. A Psicologia Cognitiva tem evidenciado que o conhecimento progride sobretudo pela capacidade dos sujeitos de integrar seus conteúdos a contextos globais, o que sugere a obsolescência de sua fragmentação / compartimentalização. Para Morin (ibidem) o desenvolvimento da aptidão de contextualizar tende a produzir o “pensamento ecológico”. Esse tipo de pensamento trabalha todo acontecimento, informação ou conhecimento na sua relação de inseparabilidade com o meio ambiente – cultural, social, econômico, político, natural – ele ensina o pensamento complexo que busca evitar a mutilação do conhecimento (MORIN, 1990).

Consoante com esses princípios, a Educação Continuada não poderá dispensar a dimensão da pesquisa tanto para o professor como para o aluno. A prática da pesquisa como

atitude diária desses atores, sem hora marcada, lugar ou instrumental específico, constitui um dos desafios da educação, definindo-se como princípio educativo. Para Demo (1992) ela se apresenta como a instrumentação teórico-metodológica fundamental à construção do conhecimento. Pesquisa que transite da lógica formal à dialética, permitindo aos seus protagonistas fazerem parte de um processo emancipatório, “no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto” (p. 42).

Esses princípios epistemológicos aliados à prática da pesquisa reforçarão a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

É válido, no entanto, supor que a importância dessa educação não será definida pelos seus pressupostos pedagógicos, uma vez que têm sido marcantes os processos de resistência no âmbito de categorias docentes frente a inovações. As exigências sociais mais amplas é que, certamente, consolidarão a Educação Continuada. Será, no entanto, muito importante que, no seu desenvolvimento, sejam ultrapassados os limites simples da definição pragmática de competências intelectuais a serem exigidas do homem para viver no mundo da informação. A permanecer essa tendência, a Educação Continuada cairá mais uma vez no tecnicismo educacional, privilegiando taxinomias comportamentais ancoradas na racionalidade técnica que pouco compromisso tem com a aprendizagem cidadã.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: BREVE HISTÓRICO, DESAFIOS, PRINCÍPIOS NORTEADORES

No Brasil, a primeira notícia que se tem do Ensino a Distância data de 1891 – um curso de datilografia oferecido através de anúncio de jornal. A partir daí, as experiências mais significativas, em um período que se pode denominar de

“pioneiro”, foram: (a) os programas educativos via rádio – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (1936); (b) os cursos por correspondência na área da eletrônica oferecidos pelo Instituto Rádio Técnico Monitor (1939); e os dirigidos à formação profissional em níveis elementar e médio do Instituto Universal Brasileiro (1941). Em 1959 as escolas radiofônicas vinculadas à Diocese de Natal (Rio Grande do Norte) apresentam uma nova proposta de Educação a Distância, trabalhando conteúdos emancipatórios com os usuários de seus programas. Em 1967 o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) passou a oferecer cursos por correspondência na área da administração, ampliando a legitimação dessa prática. Ainda nesse mesmo ano estruturou-se a Fundação Padre Landell de Moura que aliou ao ensino por correspondência o rádio como recurso tecnológico de mediação pedagógica (ALVES, 1994).

No início da década de setenta, programas educativos a distância pela televisão, como o Projeto SACY (desenvolvido pela Comissão Nacional de Atividades Espaciais / CNAE, associando às potencialidades da televisão a ampliação do seu alcance via satélite), os veiculados pela TV Cultura de São Paulo (vinculada à Fundação Padre Anchieta) e os da Televisão Educativa do Maranhão, começaram a se popularizar. No contexto dessas experiências, é digno de registro o processo desenvolvido pela TVE maranhense, organizando sua programação para apoiar, ampliar e melhorar o atendimento oferecido pelo sistema estadual de ensino. Nessa mesma década, o Projeto Minerva ganhou abrangência nacional, com programas voltados para a aprendizagem de conteúdos da educação básica, integrando material impresso e programas de rádio. O seu objetivo maior era ampliar o número de candidatos (aprovados) nos exames supletivos, sendo sua clientela básica adultos com um mínimo de leitura e compreensão de textos, que pudessem estabelecer um processo independente de estudo (FLORIANÓPOLIS UFSC, 1998).

Nos anos oitenta, os Telecursos de 1º e 2º graus, veiculados por redes de televisão, compreendendo teleaulas e material impresso, promoveram uma maior divulgação / aceitação da Educação a Distância. Relacionados ou subordinados ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), os programas de massa foram muito criticados, sendo, inclusive, encarados, por setores acadêmicos, como formas aperfeiçoadas de dominação e reprodução. No final da década de oitenta, estavam desarticulados.

Ao contrário de países estrangeiros, o Brasil, quando institucionalizou a Educação a Distância no âmbito de seus sistemas estaduais de ensino, na década de setenta, criando uma nova alternativa de concretização da educação básica através dos Centros de Ensino Supletivo (CES), dimensionou-a como modalidade educativa de “segunda categoria”, dirigida às classes mais pobres, excluídas do acesso ou do direito de concluir os estudos básicos. Esta “herança” – educação para o pobre e instrumento de dominação – aliada a outros problemas como: fragilidade de sua fundamentação teórica, predominância da perspectiva tecnicista no seu planejamento, inadequação da formação de seus implementadores, quase nenhuma avaliação dos seus resultados junto à clientela, têm gerado dificuldades para sua expansão no Brasil.

Castro (1996) afirma que a Educação a Distância no Brasil é marcada por um passado de indecisões políticas em relação ao uso das novas tecnologias de ensino. Para ele trata-se de uma “área grande, esgarçada e descosida. Há pouca experiência e muita mudança tecnológica” (p. 3). Esse autor alerta para a necessidade de se estar bem ciente dos vícios crônicos que perpassam a área educacional quando ela procura valer-se das tecnologias: “os assuntos de tecnologia educacional têm estado nas mãos de gente de formação técnica e movidos por imperativos técnicos” (p. 7).

Como as demandas educacionais do país, na última década do século, continuaram tão grandes quanto as dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) não pôde deixar de incluir em seu escopo um artigo (o de nº 80) voltado para a Educação a Distância. Certamente essa inclusão passou pela consideração de que o país contava à ocasião com uma população de aproximadamente 155 milhões de habitantes, na qual se incluíam 16 milhões de analfabetos (IBGE, 1995) e 20 milhões de sub-escolarizados (Folha de São Paulo, 1966). Acrescenta-se a esse problema outro, relativo ao aumento crescente do desemprego, que atinge, inclusive, profissionais com elevada qualificação.

Nesse cenário, torna-se imperioso buscar todos os mecanismos educacionais existentes na sociedade que possam contribuir para reverter tais problemas, aí se incluindo a Educação a Distância.

Com o crescimento explosivo da Internet, vislumbra-se uma expansão ampla da Educação a Distância. Considerando que se trata de uma tecnologia de comunicação que tende a ter seus custos reduzidos (em um futuro próximo o preço do computador deverá ser similar ao de uma televisão), é provável que venha a ser um meio dominante. Acrescida desse meio, ela continuará a responder a três grandes demandas, a saber: (a) enriquecimento do ensino presencial; neste sentido constitui um complemento; (b) suprimento de carências; visa sobretudo cobrir deficiências sejam elas materiais (como, por exemplo, valer-se de um software com a simulação de uma experiência) ou humanas (ser utilizada na ausência ou falta de professores); e (c) substituição da escola; o que pode ocorrer por razões distintas: dificuldade de acesso à escola e necessidade de atender grandes massas. Em qualquer uma dessas demandas é imprescindível admitir-se que: o Ensino a Distância é um instrumento valioso a ser usado sempre que possível, mas não é uma panaceia para todos os problemas ou uma modalidade apropriada para

tudo. Tem grande potencial e muitas limitações. Por outro lado, quando o Ensino a Distância engloba os diferentes meios: rádio, correio, computadores, telefones, cassete, CD-ROM e Internet aumenta exponencialmente os resultados educativos, na medida em que cada meio corresponde a uma determinada linguagem, e as diversas linguagens integradas enriquecem o processo educacional.

A variedade de meios de que, hoje, o Ensino a Distância pode lançar mão, em especial o computador pessoal e o sistema de rede informacional, trazem uma nova discussão sobre o quê ensinar e como ensinar a distância. Não se pode desconsiderar que o aparecimento de uma tecnologia intelectual, como a escrita ou a informática, transforma o meio ecológico no qual se propagam as representações sociais. Tais tecnologias modificam a distribuição das representações: algumas representações que antes não podiam ser conservadas passam a sê-lo, havendo, então, a sua divulgação; e novos processamentos de informações passam a ser possíveis, gerando novas representações. A tecnologia age diretamente sobre a ecologia cognitiva – dimensões técnicas e coletivas da cognição (LÉVY, op. Cit, p. 137). Os dispositivos técnicos são atores em uma coletividade que já não se pode dizer puramente humana, na medida em que existem relações dinâmicas e sistêmicas entre cultura e tecnologias intelectuais. Como a atividade cognitiva não se dá em puro abstrato, mas dentro de um coletivo, não há hipótese de se separar o homem da sua relação dialética com as tecnologias: ele as produz ao mesmo tempo em que é produzido por elas.

A Educação a Distância, valendo-se da tecnologia de rede, que trabalha com interfaces, com pontas livres que podem ser alçadas e puxadas, pode estender o quê ensinar de formas múltiplas. Sem sombra de dúvida, conectado à rede o aprendiz tenderá a uma maior quantidade de aprendizados, pois a interface é uma espécie de armadilha que captura o sujeito, ou melhor, o seduz, na medida em que sempre

o convida a uma nova relação, seja com frases, histórias, imagens, músicas. Tudo que é da ordem da transformação, da passagem, da tradução, englobando mudança de códigos refere-se à interface na rede; logo só pode contribuir para ampliar o campo das representações e organizações mentais do aprendiz.

Assim, o *quê* e o *como* ensinar na Educação a Distância englobarão os princípios anteriormente destacadas para a Educação Continuada: interatividade, transitoriedade do conhecimento, interdisciplinaridade, sendo a eles acrescidos outros dois princípios: o da autonomia e o da extensão organizadora do conhecimento.

A autonomia do aprendiz não poderá ser controlada pelo professor: ela permite a livre procura de conteúdos e a seleção dos que são mais representativos. O mundo interconectado por “estradas eletrônicas, marcado pelo fenômeno da onipresença da Internet, faz com que o “buscador” passe de uma para outra informação, como se todas estivessem reunidas num único grande banco de dados” (MARTINS DA SILVA, 1996, p. 210).

Essa autonomia certamente contribuirá para derrubar o mais forte e resistente princípio do paradigma tradicional de ensino: a centralidade da figura do professor no processo educativo. No novo paradigma que aos poucos vem se delineando, o professor não acabará, mas terá de ser outro. Como disse Bill Gates, citado por Martins da Silva (ibidem, p. 208): “a informática até tornará mais promissora a carreira do magistério, mas somente os educadores criativos em sala de aula obterão sucesso”. Para compreender a autonomia do estudante, o professor terá que se despojar de suas vaidades, entendendo o novo sentido que o conhecimento assume no mundo moderno: o sentido de processo (LEITE, 1995): algo permanentemente inacabado, passível de ser ampliado, refutado, reformulado e, até mesmo, “jogado fora”. Deverá perceber que a informação (tão valorizada

na vertente tradicional) é apenas matéria-prima a ser dominada e integrada pelo conhecimento; este dever ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento que é, por sua vez, o capital mais precioso que um homem pode possuir (MORIN, 2000).

Incorporar esse sentido implica, necessariamente, aceitar o diálogo, ou, mais especificamente, a relação dialógica que se caracteriza como uma situação de comunicação na qual diversas concepções de mundo se entrecruzam, se mesclam, com o objetivo fundamental de tornar crítico, legível, o objeto de conhecimento, tendo como perspectiva a construção de um mundo mais justo (FREIRE, 1985).

Sendo o conhecimento tratado como algo em permanente transformação (as mensagens cada vez duram menos, a universalidade do conhecimento está em questão), que pode ser dividido por vários atores em comunicação (comunicação virtual), passível de ser simulado, explicado por modelos operacionais, torna-se necessário avançar na forma de pensar, valendo-se de uma nova lógica, a paradoxal, capaz de explicar a virtualidade que domina a atualidade. O sujeito pensante que não for capaz de se apropriar dessa lógica, ficará aprisionado nos limites da lógica formal ou da dialética, sem dar conta de uma compreensão mais ampla do mundo digitalizado. Como afirma Virílio (1994): a era da lógica formal se concluiu no século XVIII; a da lógica dialética no século XX; o paradoxo lógico está na virtualidade que domina a atualidade subvertendo a própria noção de realidade.

CONCLUSÃO: UNINDO EDUCAÇÃO CONTINUADA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste texto buscou-se retratar as duas dimensões educacionais aqui consideradas, como *anomalias* no

contexto do paradigma tradicional de ensino. Torna-se, agora, necessário apontar a importância da parceria entre ambas para o ensino superior.

As perspectivas consideradas em relação a cada uma dessas dimensões educacionais indicam que ambas deveriam ser parceiras, associadas. Pedagogicamente, interrelacionam-se e se complementam; socialmente, podem constituir instrumento eficaz para amenizar problemas educacionais recorrentes no país. É imperioso, no entanto, registrar que tais perspectivas não serão assumidas com tranquilidade, uma vez que superar o padrão limitado da relação professor-aluno-sala de aula é bastante complicado. O preconceito maior se dirige para a Educação a Distância; o que ocorre em função de dificuldades pedagógico-institucionais (seja de organismos públicos ou privados) no que se refere ao registro e à avaliação dos resultados de projetos nessa área. Uma das formas mais interessantes para se avaliar o Ensino a Distância é através do ex-aluno. O descrédito dessa modalidade educativa fica muito em função da falta de dados que comprovem a sua capacidade de trazer mudanças positivas à vida de seus usuários.

No ensino superior talvez esteja, hoje, o espaço mais propício ao desenvolvimento da Educação Continuada a Distância, na medida em que: (a) já é comum encontrar-se muitas instituições conectadas a redes, o que garante a base tecnológica ideal para projetos de extensão, para cursos de pós-graduação; (b) a pesquisa configura-se como uma das suas funções intrínsecas, determinada inclusive pela legislação educacional, constituindo o caminho didático mais adequado à construção /produção do conhecimento; (c) as instituições de ensino superior, em particular as universidades, há algum tempo desenvolvem processos de orientação acadêmica, nos quais é dada bastante autonomia aos alunos para pesquisar e construir conhecimento; (d) já começa a existir uma conscientização por parte da

comunidade acadêmica quanto à importância deste nível acompanhar, com agilidade, as demandas mais amplas da sociedade relativas à formação/atualização profissional, o que pode favorecer a competitividade como transitoriedade do conhecimento; (e) tem se verificado experiências universitárias que tentam recuperar o significado da integração do conhecimento acadêmico registradas em livros e artigos; (f) é, também, neste nível de ensino que se busca, de forma mais sistemática, analisar criticamente/avaliar o produzido, caminho indispensável ao estabelecimento da importância/eficácia dessa modalidade de educação.

A Educação Continuada a Distância, longe de identificar-se apenas como a aplicação automática de propostas e princípios pedagógicos, constitui uma inovação repleta de significações. Tais significações remetem tanto a restrições econômicas (custos, investimentos, situação de mercado, estratégias de desenvolvimento), sociais (qualificações, relações sociais), políticas (facilidade de acesso a recursos materiais, estado da legislação, apoio do Estado) e culturais (relação com o público), quanto à capacidade que esta educação traz em si de fazer face, de forma coerente, a tais restrições. Garantindo a sua permanente avaliação, a Educação Continuada a Distância poderá se constituir, num futuro bem próximo, em novo paradigma para o ensino superior. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. R. M. *Educação a Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD): dados da população. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

- CANDAU, V. M. (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- CASTRO, C. M. *Ensino a Distância: o papel do MEC*. Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro, 6 (19): 3-22, nov/dez, 1996.
- COLLET, H. G. *Educação Permanente e Abordagem Metodológica*. Rio de Janeiro: SESC, 1976.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FLORIANÓPOLIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. *Introdução à Educação a Distância*. Florianópolis (SC): Laboratório de Ensino a Distância, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Estudo Revela Analfabetos Funcionais*. São Paulo, 21/07/96, p. 15.
- FURTER, P. *Educação e Vida*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1983.
- GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Atlas, 1996.
- JAPIASSU, H. *Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KUHN, T. A. *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LEGRAND, P. *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.
- LEITE, S. B. *Considerações em Torno do Significado do Conhecimento*. In:

MOREIRA, A. F. B. *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas (SP): Papirus, 1995.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MARCONDES, D. A Crise dos Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. Os Paradigmas em Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 73 (175): 547-565, set/dez, 1992.

MARTINS DA SILVA, L. Ciberespaço e Educação. In: ROUANET, B. F. (Org.). *A Educação Formal: entre o comunitarismo e o universalismo*. Anuário de educação 95/96. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MONROE, P. *História da Educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAIVA, V. *Educação Permanente e Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Cortez, 1985.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimento em pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, T. T. da. A Sociologia da Educação Entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. Brasília, *Em Aberto*, 9 (46): 3-12, abr/jun, 1990.

TRIGUEIRO, D. Um Mundo Novo, Uma Nova Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 51 (113): 9-18, jan/mar, 1969.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Terapia Familiar Sistêmica: bases cibernéticas*. Campinas (SP): Editorial Psy, 1995.

VIRILIO, P. *A Máquina de Visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SOBRE AS ORGANIZADORAS / AS AUTORAS / O AUTOR

AÍDA MARIA MONTEIRO SILVA é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Atua, com suas pesquisas, em diferentes áreas: formação de professores, didática, currículo, cidadania e direitos humanos tema este com o qual atua em diversos órgãos nacionais e internacionais. Tem extensa produção de livros e capítulos nessas áreas de pesquisa.

ALDA JUNQUEIRA MARIN é docente aposentada como adjunto da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. Atua como professora e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participa de grupos de pesquisa e associações científicas. Atualmente é professora colaboradora, bolsista da Universidade de Araraquara – UNIARA. Possui várias publicações em periódicos especializados, livros e capítulos de livros com estudos e pesquisas dedicados aos temas da didática, trabalho docente, formação de professores e diversos aspectos relativos ao ensino e à escola. Coordena atualmente o Grupo de Pesquisa “Docência em suas múltiplas dimensões”.

ANA LUCIA AMARAL é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora da Faculdade de Educação dessa universidade em Belo Horizonte. Seus estudos concentram-se em ensino e aprendizagem, avaliação em diversos focos e métodos de ensino. Tem farta produção acadêmica nesses focos.

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Sempre atuou com pesquisa e produção na área de educação articulada com extensão universitária formando professores das áreas que estuda, ou seja, didática, avaliação escolar, conselho de classe. Participou de várias instituições, ocupou vários cargos locais e nacionais. Atualmente é Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte.

DANIELA P. DO AMARAL era professora da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo quando a primeira edição foi feita. Mantemos esta informação por não termos conseguido obter dados atuais.

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em Goiânia. Pesquisadora experiente atua nas áreas de aprendizagem escolar, processos e dificuldades, fracasso escolar e desigualdade educativa, educação e imagem. Vinculada ao curso de pós-graduação em Educação e Departamento de Educação tem extensa produção nessas áreas.

GUARACIRA GOUVÊA DE SOUZA é professora associada da Universidade do Estado do Rio (UNIRIO), docente permanente do curso

de pós-graduação em Educação. Seus focos de estudo e pesquisa são a educação não formal, mídia e educação a distância / educação em ciências/imagens/linguagens/museu de ciências, formação de professores. São áreas em que divulga sua produção.

LUCIA REGINA G. VILARINHO atuou em várias situações e cargos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, depois na Universidade Estácio de Sá e atua, atualmente, no Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação CESGRANRIO. Tem experiências em tecnologia da Informação e Comunicação, Educação a Distância, formação de professores, ensino e aprendizagem. Tem vasta publicação abrangendo esses temas.

MARIA DE FÁTIMA B. ABDALLA é professora da Universidade Católica de Santos onde atua também na pós-graduação da unidade. Participa de vários órgãos nacionais e internacionais, atua com estudos de temas na área de formação de professores, formação inicial e continuada, trabalho docente, didática, política educacional e avaliação institucional. Desses estudos decorrem a sua grande produção.

MARIA HELENA G. FREM DIAS-DA-SILVA é professora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara onde atuou e foi coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar. Seus estudos e produção acadêmica estiveram sempre ligados ao ensino fundamental, no segundo segmento, com temas relativos ao trabalho dos professores em escolas públicas e licenciaturas em geral.

MARIA INÊS MARCONDES DE SOUZA é professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no

Departamento de Educação. Atua em pesquisas e orienta alunos de pós-graduação em formação de professores, didática, currículo e avaliação. Participa de comitê editorial de vários periódicos internacionais.

MARIA ISABEL DA CUNHA é, atualmente, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Seus estudos sempre foram dedicados à docência, pedagogia universitária, formação de professores e docência universitária. Tem ampla produção acadêmica nesses temas, participando de grupos de amplitude internacional.

MARIA REGINA GUARNIERI é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação na área de Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCAR). Professora aposentada da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Araraquara/SP. É docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- área de Educação da Universidade de Araraquara/SP (UNIARA) pesquisando temas relacionados ao trabalho de professores dos anos iniciais da escola fundamental com ênfase nas questões voltadas para as práticas pedagógicas e aprendizagem da docência.

MARTHA MARANDINO é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua no curso de pós-graduação em Educação. Seus principais temas de estudo são os relativos a ensino de ciências e educação em Museus, áreas em que são centradas suas publicações e atuações.

MIGUEL ANDRÉ BERGER é professor associado da Universidade Federal de Sergipe e professor da

Universidade Tiradentes, em Aracaju. Tem atuado principalmente em áreas como avaliação, formação de professores, currículo e ensino superior, temas que alimentam suas produções.

NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL aposentou-se recentemente da Universidade Estadual de Londrina. Sua experiência é extensa e intensa em temas relativos ao ensino superior atuando com temas de avaliação de aprendizagem, formação de professores e metodologia da problematização área importante em que se especializou. ●



PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE
PENSAM E
FAZEM
EDUCAÇÃO.

Os artigos apresentados neste livro tratam de novos e antigos temas do campo da Didática, mas sua inclusão se justifica pela originalidade na abordagem metodológica, na importância de seus achados ou no oferecimento de pistas para novos estudos.

Escrito com muitas mãos, traz um esforço conjunto para que tenhamos abordagens mais críticas e contextualizadas.

É obra essencial aos estudiosos da Didática e da Formação de Professores. ●

