

INTRODUÇÃO

Este estudo foi provocado pelas contradições existentes nos discursos dos órgãos de educação municipal, estadual e federal acerca do trabalho e da postura dos professores durante os 15 anos com os quais convivo com o ambiente escolar.

Toda a minha formação profissional está ligada à educação; em consequência, assisti a uma série de mudanças nas atribuições docentes. Na década de 80, o magistério de segundo grau estava em vias de extinção. Nesse contexto, iniciei os estudos do “curso normal” e a regência da pré-escola. Durante a graduação, vi ser implantada a obrigatoriedade do magistério de nível superior, colocada em meados da década de 80, período no qual comecei a trabalhar no segundo ciclo do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino profissionalizante. Nos dias atuais, quando estou dando os primeiros passos no ensino universitário, convivo com o crescimento das funções da escola e das formas de realizar o ato pedagógico, evidenciado, por exemplo, na discussão se seriação ou ciclo é mais eficiente na progressão do aluno, na expansão do tempo da criança na escola, seja por meio da escola de tempo integral ou da extensão de tempo na unidade escolar, questões que geram muito polêmica e que serão discutidas com mais cuidado ao longo desta dissertação.

Durante meu percurso profissional, vi e vivi, de dentro, as mudanças no sistema educacional. Tenho escutado um discurso ambíguo dizendo, por um lado, que as possibilidades da escola estão crescendo, e com elas as atribuições do professor; no pólo contrário, que a educação está em decadência e o trabalho do professor perdendo qualidade. Desde que comecei a lecionar, vejo e, em muitos momentos, participei das discussões travadas no corpo docente das escolas, ora em uma posição de ataque ao sistema educacional, e à própria prática, e, em outros, na de defesa de suas posturas e práticas.

Para situar a questão, primeiramente, vamos delinear o crescimento do sistema de educação e da rede de ensino. Com isso, podemos demonstrar como o Brasil atendeu às demandas de expansão de vagas no setor educacional e a pressão das políticas públicas sobre

a profissão docente. Tais políticas ampliam e mudam o caráter das relações ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 1

REFLETINDO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA ATUALIDADE

1.1 O sistema de educação no Brasil e a rede de ensino – breves considerações

No Brasil, as iniciativas significativas no campo da educação se iniciaram no período colonial e foram resultado da ação catequética dos jesuítas, que aqui chegaram em 1534 junto com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza. Os jesuítas, além de se preocuparem com os índios, também implantaram, na Bahia, cinco escolas de nível elementar (educação básica), três colégios de nível médio (ensino médio) e um de nível superior destinado à formação de sacerdotes. Entre 1549 e 1759, a Companhia de Jesus deteve o monopólio exclusivo do setor educacional em nossa terra. Houve, entretanto, desentendimentos ideológicos entre o ensino dos jesuítas e os interesses da Coroa Portuguesa, que queria um ensino mais utilitário e voltado para os interesses estatais. Esse fato levou à expulsão dos padres, em 1750, embora as escolas e colégios fossem mantidos em conformidade com as normas portuguesas de ensino:

A identidade de propósitos entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus, que tinha sustentado a ação dos jesuítas desde os meados do século XVI, desmancha-se em meados do século XVIII, quando os jesuítas passam a ser recusados pela parcela ilustrada da sociedade portuguesa, tanto como grupo religioso quanto como colonizadores educadores. Quando a Ilustração torna-se a mentalidade dominante com a subida de Pombal e seu grupo de “estrangeiros” ao poder, em 1750, ocorre a expulsão dos jesuítas e, no âmbito da educação escolar, a reformulação do sistema de ensino da metrópole e das colônias (Hilsdorf, 2003, p. 15).

Durante o período de vigência da família imperial portuguesa no Brasil (1808-1820), as escolas foram parcialmente influenciadas pelas missões estrangeiras que acompanharam o governo, mas que não ofereceram mudanças ao sistema implantado por Pombal. Essa situação

que perdurou por todo o Império. “O Brasil, durante a última fase do reinado de D. Pedro II, em 1872, contava com uma porcentagem de analfabetos estimada em quase 70%, num país de 10 milhões de habitantes” (Nagle, 1984, p. 25).

Na República Velha, em 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Porém, como era apenas um ato político, em 1891, ele foi dissolvido e as questões da educação transferidas para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Nesse Ministério, “o único movimento digno de nota foi promovido por Olavo Bilac, que se propunha debelar o analfabetismo e valorizar a língua pátria” (*idem*, p. 263).

Em 1920, surgiu, na história da educação brasileira, um movimento renovador que propôs a adoção de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo, mas sem grandes resultados práticos.

A entrada de Getúlio Vargas no poder trouxe, no bojo das idéias da Revolução de 1930, um projeto educacional:

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório instalado com a Revolução de 1930 foi a de criar o Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública – aliás, uma antiga reivindicação de educadores e intelectuais brasileiros –, conferindo à União poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país. Tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que, notadamente, a partir daí, se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o País e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser constituída (Shiroma *et al.*, 2004, p. 18).

A Revolução de 1930 foi entendida como o momento de se viabilizar as propostas que emergiram uma década antes pelos pioneiros da “Escola Nova”. Ela facilitou a circulação de novas idéias e possibilitou a formação da “consciência educacional nacional”, que se refletiu no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e nas reformas no sistema educacional. Destacaram-se educadores de todo o país: Anísio Teixeira (Bahia), Fernando de Azevedo (Distrito Federal), Lourenço Filho (Ceará), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais) e Carneiro Leão (Pernambuco), dentre outros. O movimento foi fortalecido pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, quando começou a se consolidar a idéia de uma escola para o povo.

Assim, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Assinado por 26 educadores, “o documento defende a educação

obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (Aranha, 2000, p. 198).

No entanto, o Governo Vargas transformou a escola em porta-voz das políticas e pressupostos da ditadura. O movimento escolanovista teve, então, que se submeter às diretrizes de um Estado centralizador. Como afirma Romanelli (2002), as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entraram em uma espécie de hibernação, já que não estava entre os objetivos da política estatal uma educação popular e democrática:

Com essa vitória da mentalidade conservadora e com as características de que se revestiu o regime, o movimento renovador da educação teve que entrar em hibernação, menos pela ação de seus membros, que continuaram a lutar no terreno da ação pessoal, e mais pela movimentação das idéias, agora sem condições de serem externadas (p. 154).

Na década de 40, foi regulamentado, por meio de Leis Orgânicas, um conjunto de leis que burocratizaram e tentaram dar um perfil de modernização à educação, organizando os chamados ensinos industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola:

Dentro da escola, as “Leis Orgânicas” procuraram regulamentar o cotidiano de professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção de classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares (Hilsdorf, 2003, p. 15).

A chegada do Governo JK (Juscelino Kubitschek de Oliveira) privilegiou o fortalecimento do perfil urbano e industrial, valorizando a formação profissional do operário. Descentralização e democracia, duas bandeiras dessa década, foram para a pauta da educação. Depois disso, em 20/12/1961, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, que, apesar de se mostrar mais flexível com os currículos, como permitir o aproveitamento de estudos técnicos nos acadêmicos, na prática não trouxe modificações ao

sistema de ensino. A grande novidade desse período veio dos movimentos de base popular em que as instituições se aproveitaram da abertura democrática para tentar popularizar o ensino. Segundo Shiroma *et al.* (2004),

expressam bem esses movimentos: os Centros Populares de Cultura, os celebrados CPCs da UNE (...). Os Movimentos de Cultura Popular, os MCPs, originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que inauguravam programas de alfabetização eficientes e altamente politizados, como o de Paulo Freire (...). O Movimento de Educação de Base, o MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da igreja, que chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa (p. 31).

Nos anos 70, já na ditadura militar, os grandes pólos industriais estavam estruturados e as fábricas montadoras foram substituídas por indústrias multinacionais que promoveram a formação de grandes complexos industriais. Em torno das grandes indústrias, pequenas e médias fábricas foram implantadas para subsidiá-las, e em volta delas as cidades cresciam em quantidade de pessoas, em monumentalidade de construções e em expansão do setor de serviços. O 2º grau, ou Ensino Médio, se ampliou, acompanhando o crescimento do setor de prestação de serviços, cada vez mais necessário ao funcionamento das áreas urbanas.

No início da década, o Governo tentou reorganizar o sistema educacional. Em se tratando de expansão do sistema de educação e ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71, estendeu a obrigatoriedade do ensino da 1ª a 8ª séries. No entanto, “a obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não existem recursos materiais e humanos para atender à demanda” (Aranha, 2000, p. 215).

A despeito da falta de verba, pois não se estabeleceu de onde viria o dinheiro para efetivar a Lei, o sistema educacional cresceu em função da formação dos grandes centros urbanos resultantes da concentração populacional em torno dos grandes pólos de desenvolvimento industrial que reclamavam escolas para crianças e também de preparação para o trabalho. Como afirma Romanelli (2002), a política educacional implantada pela ditadura militar de 64 sofreu grande influência do modelo dos Estados Unidos, caracterizada por dois momentos distintos:

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram esta fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social da educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema escolar, crise que já vinha de longe. Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”. O segundo momento começou com medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (p. 196).

Segundo a mesma autora (p. 62), em 1920, apenas 9% da população eram escolarizados. Em 1970, esse índice subiu para 54%, como resultado do acelerado processo de industrialização e urbanização na região Sudeste, que requeria escolarização para o trabalho. A expansão do ensino, no entanto, só conseguiu atender à metade da demanda. Isso, gradativamente, provocou, nas camadas médias e populares, excluídas do direito à educação, a reivindicação de vagas para todos, o que se efetivou, em termos legais, na Constituição de 1988, nos artigos 205 a 214:

Nesse artigo [208], a Constituição apresenta uma extensa relação de obrigações dos poderes públicos com a educação. Os parágrafos acentuam, de um lado, o direito subjetivo a receber o ensino e, de outro, a obrigação dos poderes públicos de propiciar as oportunidades e condições de ensino prescritas na Constituição. Importante frisar o disposto no parágrafo 2º, que responsabiliza as autoridades públicas pelo não-oferecimento do ensino obrigatório ou por seu oferecimento de maneira irregular (Duarte, 1989, p. 203).

Merece destaque também a regulamentação de verbas a serem aplicadas na educação. A Constituição especifica a origem das verbas públicas para o desenvolvimento do ensino, atrelada a responsabilidades jurídicas caso as determinações não sejam cumpridas:

Art. 212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino (p. 202).

No sentido inverso, o crescimento do número de vagas não correspondeu a uma melhoria na qualidade de ensino. Progressivamente, o sistema de ensino assistiu à proletarização de seus profissionais e à incapacidade de entender as mudanças sociais e adequá-las à escola. O sistema técnico-produtivo da indústria, caracterizado pela fragmentação de tarefas, pela proletarização da mão-de-obra e pela necessidade de preparar o jovem para o trabalho, influenciou sobremaneira na perda de poder, pelos professores, dos fundamentos de seu trabalho, que começam a ser determinados fora da sala de aula:

As políticas e práticas educacionais impossibilitavam professores e alunos de participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade e a vida comunitária. Afinal, as pessoas deviam ser preparadas para aceitar um modelo de sociedade, de produção e de relações de trabalho onde a maioria não podia intervir e decidir.

Nessa perspectiva, os conteúdos ministrados em sala de aula eram abstratos e desconexos, representando na prática um resultado de conhecimentos fragmentados e igualmente desconexos, que, para serem absorvidos e aceitos, se baseavam na repetição ou na autoridade. (...) Assim, somente poucas pessoas (como aquelas que elaboravam diretrizes curriculares) conseguiam compreender e objetivar o processo ensino-aprendizagem; a maioria, no entanto, especialmente professores e alunos, era desprovida dessa possibilidade.

Impossibilitados de compreender, aos professores restou a preocupação de estabelecer ordem e obediência, determinando um ritmo de tarefas para obter a memorização de dados e conceitos, independente de qualquer significação (Azevedo, 2004, p. 46).

A redemocratização do país, no início da década de oitenta, trouxe na sua plataforma política a necessidade de mudanças estruturais na educação nacional. Com esse espírito, foi formulado o capítulo sobre a Educação, na Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96. A partir de então, foram criados diversos órgãos e dispositivos, que promoveram progressivamente a municipalização do ensino, cabendo às prefeituras a responsabilidade sobre o ensino da 1ª a 8ª séries. Shiroma *et al.* (2004, p. 88) destacam que,

para assegurar acesso e permanência do aluno na escola, foram montados projetos sociais e estratégias, focados muito mais na política educacional do que no desenvolvimento das práticas pedagógicas de aprendizagem. Podemos citar como exemplo os programas de aceleração de estudos que, em Minas Gerais, receberam os nomes “Acertando o passo”, de 5ª a 8ª séries, e “Caminhos da Cidadania”, para o Ensino Médio. No plano de financiamento da educação, surgiram, na instância federal, o Bolsa-Escola, o Programa da Renda Mínima, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), dentre outros.

Os anos 90 refletem o processo de abertura política pelo qual o país passou, quando já sentia a aguda crise do desemprego, consequência do processo de globalização da economia e da reforma neoliberal implantada pelas economias desenvolvidas. Essas reformas apontavam a educação como uma alternativa para o desenvolvimento do país. As novas demandas de ensino exigiam, primeiramente, mão-de-obra mais versátil e preparada para a prestação de serviços. É um momento em que o setor terciário ganhou impulso e passou à frente dos setores primário (agropecuária) e secundário (indústria) em emprego e renda. Em segundo lugar, porque a nova ordem geoeconômica de implantação das multinacionais reclamou mão-de-obra “escolarizada”. A obrigatoriedade do Estado em assumir econômica e politicamente a escolaridade do ensino fundamental e as iniciativas na busca da expansão das vagas de Ensino Médio e graduação se inseriram nesse contexto.

As mudanças provocaram ainda nova demanda de ensino para atender a esta modernidade: o trabalhador precisa ser qualificado para a atividade-fim que irá exercer. Junto com ela, ele precisa habilitar-se a atividades que envolvam computação, robótica, informática e relações pessoais no trabalho. Logo, os conhecimentos básicos de Ensino Médio passaram a ser uma exigência tanto para os que já trabalhavam quanto para os que iriam ingressar no mercado. Por outro lado, a chamada formação continuada e em serviço requeria que as escolas profissionalizantes e as universidades abrissem suas portas e também se preparassem para atender a essa nova necessidade de formação. Desse modo, por exemplo, houve uma expansão muito grande no número de vagas nas escolas. Salas de aula, que sempre comportaram em média 25 alunos, foram obrigadas a absorver 40 crianças. A LDB 9.394/96 garantiu o ensino dos 7 aos 14 anos, mas os municípios, principalmente os urbanizados, progressivamente foram reduzindo a idade para 6 e 5 anos, enquanto o Estado, gradualmente,

tentou universalizar o acesso ao Ensino Médio, com idade ideal variando entre 15 e 17 anos. Por outro lado, discutiu-se intensamente, nos órgãos institucionais e de ensino, sobre as práticas pedagógicas da escola e a qualidade de ensino oferecido. Dessa forma, a educação é uma política de Estado que, como um caleidoscópio, tende a refletir-se no sistema educacional em funcionamento. De outra forma, reflete também na assistência social, na promoção humana e no sistema judiciário para crianças e adolescentes, dentre outros aspectos que deve contemplar.

No início do século XXI, são criados diversos programas assistencialistas que visam a garantir a escolarização infantil e juvenil em idade ideal. O programa Bolsa-Escola, dentre outros, garante uma pequena remuneração às famílias carentes (o valor é variável, havendo um piso do Governo Federal, mas cada cidade ou município pode criar o seu valor ou acrescentar ao valor das instâncias superiores) na condição de manter as crianças freqüentando as escolas. Por outro lado, programas de aceleração de estudos e de erradicação do analfabetismo tentam resolver uma defasagem histórica no sistema educacional brasileiro: o alto índice de analfabetos e repetentes.

As novas leis de responsabilidade do Estado vão profissionalizar cada vez mais o sistema educacional. É implantada a obrigatoriedade de concurso para preenchimentos das vagas públicas, seja no nível federal, estadual ou municipal, que progressivamente passaram a exigir titulações cada vez mais específicas e pertinentes ao cargo que fossem assumidos nesses concursos.

Não se pode discutir, no entanto, o desenvolvimento no sistema educacional e nas relações de ensino sem analisar qual a situação do professor, profissional da educação por excelência, em um processo de tantas mudanças. Adiante, tentaremos delinear o que ocorreu com a prática do professor.

1.2 As novas atribuições da escola na entrada do século XXI

Há muitos padrões de definições da qualidade de ensino na atualidade. Isso pode ocorrer, dentre outros fatores, pelo número de aprovação de alunos em determinado concurso; pelo nível de aparelhamento, especialmente o tecnológico; pela média do nível de titulação dos professores; pela importância do social no bairro onde a escola está situada; pelo padrão econômico das famílias de origem dos alunos; e pelos sistemas e/ou critérios de avaliação. Em alguns momentos, um desses indicadores vale por si só. Em outros, são agregados dois ou

mais deles. Para algumas situações, vale um indicador, que é descartado em outro; ou seja, não há uma coerência em relação ao papel da escola e do ensino que desenvolve.

Com a Constituição de 1988, há uma tentativa de redefinir esse quadro. Durante a elaboração da LDB 9.394/96, havia uma expectativa muito grande de mudanças que viessem promover o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Diante da LDB, emergiram problemas no sistema educacional porque as escolas, como instituição, não adquiriram a autonomia necessária para promover as mudanças na medida em que não eram e ainda não são gestoras dos recursos econômicos e humanos que poderiam potencializar o ato pedagógico. Nesse sentido, como afirma Saviani (1997), a LDB 9.394/96 “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (p. 220). E foi o que aconteceu. Em alguns aspectos, percebemos avanços extremamente significativos e, em outros, um marasmo.

No contexto das mudanças legais, a partir de 1998, chegam às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Esse material destina-se a orientar o trabalho do professor com alunos da 1ª a 8ª séries e é dividido por conteúdos. Neles são apresentados os objetivos do ensino fundamental, da disciplina, do ensino da disciplina e da proposição de conteúdos, formas de abordá-los e critérios de avaliação. Todos os professores foram chamados a conhecer as propostas dos PCNs para aplicá-los nos próximos planejamentos. Mas a palavra Parâmetro, por si só, é polêmica, como nos mostra Moreira (1997):

a expressão [Parâmetro] tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como um conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação (p. 12).

Dadas as possibilidades de interpretação, seria necessário um esclarecimento maior sobre esse documento. Considerando a diversidade cultural brasileira, há que se perguntar: o que está nos PCNs é um mínimo comum a todo o país? Fica a cargo da escola e, por consequência, do professor, definir esse mínimo e como transitará por ele? Compreender, refletir e atuar com base nos PCNs constituírem-se em tarefas para os docentes.

A implementação das formulações da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 com um novo corpo de leis para estruturar o desenvolvimento do trabalho na escola veio ao

encontro dos postulados da Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, realizada na Tailândia em 1990. A Conferência definiu sete Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) para crianças e adultos, conforme Shiroma *et al.* (2004): 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria na qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; e 7) a possibilidade de continuar aprendendo (p. 58). Genericamente, tais situações deveriam ser enfrentadas em todo o mundo, de forma especial nos nove países com a maior taxa de analfabetismo, grupo do qual o Brasil fazia parte.

No mesmo período, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – elaborou um documento econômico chamado “*Transformación Productiva con Equidad*”, que preconizava a necessidade de mudanças educacionais, a fim de adequar o sistema educativo para ofertar:

os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição (*idem*).

A estas, seguiram outras orientações que foram acompanhadas pelo governo brasileiro. Em síntese, as orientações da CEPAL apontavam para o princípio da equidade, ou seja, a universalização do acesso aos conhecimentos socialmente significativos, com iguais oportunidades de ingresso e distribuição de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados.

Entre 1993 e 1996, foi realizado, pela UNESCO, o *Relatório Delores*, que diagnosticou a situação da educação no mundo para determinar o perfil da educação e os projetos de resolução de seus problemas. No mesmo período, o Banco Mundial, por intermédio da ONU, se dispôs a abrir linhas de crédito para implantar essas propostas. Nesse contexto, surgiram teorias para sintonizar o desenvolvimento social, econômico e educacional, principalmente os *Códigos da Modernidade*, a *Pedagogia das Habilidades e Competências*, as *Diretrizes Curriculares* e o conceito de *Sociedade Aprendiz*, dentre outros.

Em 1995, foi editado, pelo governo brasileiro, o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, o qual traça as linhas de mudança para a educação básica e a superior. Nele, são colocadas oito metas para melhorar o desempenho dos professores. Esse projeto foi referendado, posteriormente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (para educação infantil e básica, os ensinos médio, tecnológico e superior) e pelos PCNs.

Sobre o professor recaiu a necessidade de conhecer e incorporar as políticas educacionais anteriormente citadas nos fundamentos de sua prática de ensino. Em decorrência do “aprender a aprender”, o docente foi alvo de uma série de cursos de qualificação, aperfeiçoamento, atualização etc. até chegar à formação continuada. A partir desse momento, o professor precisaria mostrar que estaria constantemente se qualificando, principalmente por meio de cursos e da participação nos projetos do governo. Além de dominar as inovações naquilo que é parte integrante do seu trabalho em sala de aula, o professor passaria a ter o compromisso de atuar nas políticas públicas da educação.

Como forma de evidenciar que as solicitações da UNESCO estavam sendo atendidas progressivamente, as políticas sociais foram acopladas às políticas educacionais. A escola, principalmente a partir da década de 90, passou a ser o lugar escolhido pelos gestores públicos para o atendimento integral à criança, fato que foi se consumando tendo em vista as políticas desenvolvidas no início do século XXI. Para exemplificar, vamos citar os programas implantados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (Governo de Minas Gerais, 2003) no período de 2000 a 2004, dentro do que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais chamou projeto “Escola Sagarana”:

1) Para o desenvolvimento do ensino

- Programa de Fortalecimento do Ensino Fundamental
- Programa Estadual do Ensino Médio
- Programa Travessia (criação das IES – Instituições de Ensino Superior no Estado de Minas)
- Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA (trata-se de dois projetos de aceleração de estudos para crianças, jovens ou adultos fora da faixa etária ideal de estudos: “Acertando o Passo”, para o ensino fundamental, e “Caminhos da Cidadania”, para o ensino médio)

- **Programa de Apoio às Inovações Educacionais**

- Programa de Educação Profissional

2) Para avaliação

- PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
- SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação
- SIAPE – Sistema de Apoio Pedagógico
- SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – MEC
- Programa de Avaliação do Desempenho da Escola, do Aluno e dos Profissionais

3) Para incremento à educação

- Programa de Apoio às Inovações Tecnológicas Educacionais
- Programa do Livro Didático
- Programa Lições de Minas

4) Para planejamento

- Sistema Mineiro de Educação e Fórum Mineiro de Educação
- Plano Decenal para a Educação no Estado

5) Para inserção da escola na comunidade

- Programa Agenda da Paz
- Programa Educação
- Programa Alimentar e Nutrição Escolar
- Programa de Educação Afetivo-Sexual

6) Para o desenvolvimento de uma escola democrática e inclusiva

- Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente com Problemas Sociais
- Programa de Educação Especial (Para atender a portadores de necessidades especiais)
- Programa de Educação Indígena (Krenak, Maxacalis, Xacriabás e Patachós)
- Programa de Educação de Jovens e Adultos (CES – Centros de Educação Supletiva)
- Programa de Educação Rural para o Aluno do Campo

Todo esse contexto de mudanças trouxe novas atribuições para a escola e os professores. O papel da educação e, por consequência, da escola, sofreu muitas alterações. As funções do professor se ampliaram dentro e fora da escola. Enfim, projetos e ações foram colocados ou impostos pelas Secretarias de Educação e por ONGs, dentre outros organismos.

Essas formulações foram impostas de fora para dentro do ambiente escolar. Muitos dos financiamentos para a educação foram atrelados à execução desses projetos. O professor e a escola não foram consultados, mas tornaram-se executores. As inquietações provocadas por essas mudanças atingiram e ainda atingem diretamente a escola. Como o professor se adequou a tantas mudanças? Que atribuições caracterizam o fazer docente? O que significa ser professor na atualidade? As inquietações em torno do trabalho do professor e a necessidade de entendê-las, num contexto de tantas mudanças, motivaram este estudo.

1.3 Metodologia

Nos textos acima – itens 1.1 e 1.2 –, evidenciamos como se deu a expansão da oferta de ensino no país e alinhavamos as demandas que determinaram esse crescimento. Da colônia ao governo atual, observamos que a expansão de vagas na educação foi pautada muito mais nas concepções políticas dos governantes do que no crescimento da taxa de crianças e jovens em idade escolar ou nas necessidades de alfabetização e letramento da população. A pressão dessa demanda de educação se fez sentir, especialmente a partir dos anos noventa, quando o Brasil foi classificado entre os países do mundo com maior índice de analfabetismo. Esse fato provocou outro tipo de pressão dos órgãos internacionais ligados à UNESCO e também do sistema econômico que necessitava de profissionais qualificados: a certificação de estudos é uma exigência para a admissão profissional.

No desenvolvimento dessas idéias, destacamos o esforço do governo brasileiro, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, em universalizar o ensino para as crianças e jovens de seis a 17 anos. Listamos, como exemplo, os programas implantados pelo Governo de Minas, no início deste século, para resgatar os adultos analfabetos, além de outros programas de inclusão.

Acompanhando a expansão da oferta de ensino, destacamos como se deu a ampliação das funções do professor nesse período, especialmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, a escola se tornou local de realização de políticas públicas e o professor seu executor. Assim, tanto o que compete ao trabalho docente quanto à função da escola foi extremamente ampliado.

Entender e analisar as atribuições do professor é o foco desta dissertação. Diante de tantas mudanças e cobranças pela introdução de novas práticas no contexto escolar, o que significa ser professor na atualidade? O que caracteriza a sua prática? Quais as suas efetivas atribuições?

A partir da complexidade das funções de “ser professor” para discutir o ofício e a prática docente, a questão levantada é que no sistema educacional não há clareza sobre o que se espera do professor, ou seja, há dificuldade em dimensionar que papel ou papéis são cabíveis ao professor.

A próxima etapa deste estudo evidenciará como as funções do professor se diversificaram. Para tal, destacamos aquilo que os teóricos da educação colocam como pré-requisitos para um profissional ser professor e exercer uma prática de qualidade.

No Capítulo 3, ressaltaremos as falas dos pedagogos, filósofos, educadores e gestores do sistema educacional sobre as exigências e expectativas em torno do trabalho do professor. Assim, abrimos o leque da amplitude de possibilidade do trabalho dos professores. Para melhor entender as expectativas em torno do trabalho docente, criamos categorias para essas solicitações, que têm a função de ajudar a descortinar o universo de cobrança sobre o ofício e a prática de ser professor.

Para entender o que os professores pensam sobre o seu trabalho e suas funções, desenvolvemos uma pesquisa com docentes que estão atuando nas séries iniciais da educação básica. Consideramos que a análise qualitativa de dados será uma forma objetiva de esclarecer o universo do trabalho docente:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Ludek, 1986, p. 26)

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Ouro Preto com professores que atuam da fase introdutória à 4ª série. Para a seleção dos professores, utilizamos

pressupostos desenvolvidos por Gonçalves (1995), que estudou a vida profissional do professor a partir do tempo de serviço. Com base nesse autor, selecionamos os professores, também por tempo de serviço, considerando a possibilidade de a experiência profissional indicar a avaliação que fazem do seu trabalho. Para a coleta de dados, fizemos um piloto com questões abertas, perguntando aos professores o que eles julgam importante no seu trabalho e o que caracteriza sua profissão. Buscamos, ainda, entender como eles têm visto as cobranças dos teóricos da educação e as formulações do sistema educacional. As respostas revelaram pouco sobre o que os professores realmente pensavam. Então, elaboramos um instrumento de coleta de dados menos formal, no qual os parâmetros fossem dados pelo próprio professor. Isso se mostrou mais eficiente e coerente com a filosofia dos pressupostos teóricos deste estudo que nos orienta a “dar fala” ao professor, respeitando sua história e sua cultura: “Muitas vezes, pode ser aconselhável tomar alguns sujeitos da pesquisa como informantes, no sentido de testar junto a eles certas percepções ou certas conjunturas do pesquisador” (*idem*, p. 47).

A seguir, separamos os dados por categorias para melhor entender o que os professores pensam sobre suas atribuições

Para fundamentar as análises das colocações dos teóricos e da fala dos professores, utilizamos alguns conceitos do educador social americano, Henry A. Giroux (1986, 1987, 1997), especialmente os pressupostos que atribuem ao professor o papel de “intelectual transformador”, os fundamentos da “teoria da reprodução” e da “teoria crítica” e os conceitos de voz, esfera pública e intelectual transformador.

Em Paulo Freire (1978, 1988, 1996, 2002), buscamos os subsídios para discutir a função social da educação e do trabalho do professor. Ao delinear o seu método evidenciamos como ele discute e propõe a prática pedagógica. Da *Pedagogia do Oprimido*, extraímos a exigência do envolvimento da educação com o aluno, sua cultura e seus valores. Na *Pedagogia da Autonomia*, o autor nos convida a realizar uma prática pedagógica consciente, profissional, ética e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, na qual o conhecimento realmente tem o potencial de revolucionar a vida das pessoas. Essas duas obras forneceram os referenciais teóricos foram utilizados na concepção de análise do trabalho. As demais corroboram e fortalecem as análises e discussões nas falas do autor.

A análise final do trabalho busca compreender que atribuições são passíveis ao ofício docente, considerando a fala dos teóricos da educação, evidenciadas no Capítulo 3, o

entendimento que os docentes de Ouro Preto têm do seu trabalho e as categorias de análise de Giroux e Freire.

Discutir sobre a prática do professor nesse contexto pode nos ajudar a compreender seu papel, sua importância, sua função, suas fragilidades e seus desafios. Entendê-lo significa entender um pouco melhor como caminha a educação e o ensino, e como contribuir para um desenvolvimento de qualidade.

Em nossa análise, buscamos situar as práticas dos professores, como eles expressam sua relação com as representações que os profissionais da educação têm em relação ao trabalho docente.

Buscamos, enfim, com este estudo, valorizar o trabalho docente e o seu papel na construção de um país que seja a expressão das vontades e potencialidades de seu povo.

CAPÍTULO 2

AS EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO AO PROFISSIONAL DOCENTE NA ATUALIDADE

Devido à polissemia que a palavra educação representa, definir o que cabe ao ofício de ser professor se torna algo bastante complexo na medida em que seus componentes são múltiplos e bastante variáveis. Neste capítulo, tentaremos esclarecer quais atribuições são exigidas do professor.

Os professores possuem um saber específico, o saber pedagógico.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de desenvolvimento (Azzi, 1999, p. 43).

O desenvolvimento do saber pedagógico pressupõe uma série de funções, compromissos e responsabilidades características do trabalho de professor. Muitos autores criaram diversas categorias para classificar, esclarecer e dimensionar a área de atuação do profissional da educação. O quadro categorial desenvolvido nesta dissertação permitirá realçar autores com falas significativas, para melhor evidenciar o que se espera do profissional da educação no ofício de ser professor. Começaremos com a formação até chegar à função social do seu ofício.

2.1 Formação para o exercício da docência

No Brasil, até 1996, o indivíduo que pretendia ser professor deveria cursar o “normal” ou o “magistério de 1ª a 4ª série”, a fim de poder lecionar nessa modalidade de ensino. Como curso profissionalizante, havia matérias voltadas para a função na qual se destinava. Atualmente, a legislação tornou obrigatório para o professor que leciona até a 4ª série a habilitação em um curso de graduação, seja em licenciatura para normal superior, ou em pedagogia, para lecionar na primeira fase do ensino fundamental. O elenco das matérias dos

cursos de formação para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries) visa a dar ao futuro professor a base de conhecimentos necessários para a sua prática. A seleção de disciplinas a serem trabalhadas nas escolas brasileiras é norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles

foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho [do professor], respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. (...) São abertos, flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região (Brasil, 1997, p. 9).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais transformaram as disciplinas em áreas de conhecimento para destacar que não existe conhecimento isolado, ainda que este se divida cartesianamente. Os saberes e a própria vida devem ser entendidos de forma a articular o todo com as partes, e não o contrário. Tal concepção não isentou os professores da necessidade de dominar os conhecimentos, a saber: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, artes e educação física, além de trabalhar com os seguintes temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. O conhecimento setorizado deve, então, ser rearticulado para compor uma unidade. A seguir, podemos observar o esquema que vem proposto nos PCNs para a Educação Básica.

ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA	ÁREA DE MATEMÁTICA	ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS	ÁREA DE HISTÓRIA	ÁREA DE GEOGRAFIA	ÁREA DE ARTE	ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
ÉTICA – SAÚDE – MEIO AMBIENTE – ORIENTAÇÃO SEXUAL – PLURALIDADE CULTURAL							

FIGURA 1 – ESQUEMA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Além de saber o conteúdo das disciplinas, compete ao professor conhecer e estar apto a desenvolver as metodologias de ensino que caracterizam cada área de ensino, pois possuem estatutos científicos e pedagógicos que caracterizam seu fazer.

Também fazem parte desse aprendizado temas como Política e Administração Educacional, Currículo, Avaliação, Formação de Professores, Desenvolvimento de Projeto Pedagógico e Planejamento. Em relação a eles, é preciso saber conceituar, conhecer as várias

tendências nas quais são discutidos e posicionar-se quanto à forma de desenvolvê-los na prática pedagógica.

A legislação anterior à LDB 9.394/96 nunca considerou que o professor necessitasse de grandes domínios científicos. Muitas vezes, seu conhecimento se limitava àquilo que os manuais de ensino ou os livros didáticos descreviam. A ampliação da edição de livros especializados, a globalização dos conhecimentos e a veiculação de informações em diversos sistemas de comunicação ou suportes tecnológicos permitiram não só ao professor, mas a qualquer cidadão ter acesso a determinado assunto com diversos enfoques.

A acessibilidade a esses conhecimentos cresceu, especialmente na década de 90, sendo levada para a pauta de discussões de diversas conferências nacionais sobre educação, gerando novas demandas educacionais e discutindo sobre a ampliação das funções do professor. Nessa perspectiva, citamos como exemplo a Pedagogia das Habilidades e Competências. Ela exige dos professores diversas atribuições:

quanto mais avançamos rumo a didáticas sofisticadas, pedagogias diferenciadas e construtivistas, mais esperamos que o professor tenha um domínio dos conteúdos que lhe permitam não só planejar e ministrar cursos, mas também partir das perguntas dos alunos, de seus projetos e intervir na regulação de situações de ensino-aprendizagem que podem ser muito menos planejadas que uma sucessão de lições (Perrenoud, 2001, p. 17).

Um dos ideólogos dos usos da competência, Philippe Perrenoud, se notabilizou internacionalmente, mostrando a necessidade de inserção de diversas competências no exercício da escola e do trabalho do professor. Ele colocou, por exemplo, a necessidade de “*Construir as competências desde a Escola*” (1999), “*Dez novas competências para ensinar*” (2002), *Competências para avaliar* (2001) etc. Na mesma linha, surgiram manuais de desenvolvimento de habilidades (Estrela e Nóvoa, 1999), códigos para a modernidade (Demo, 1997) e teorias para o desenvolvimento da sociedade aprendente (Assmann, 1999), dentre outros. A escola e o professor precisavam, muito rapidamente, não só conhecer todas essas exigências, mas implantá-las, independentemente de serem essas habilidades e competências que a comunidade escolar julgava ser importante para o seu desenvolvimento. Mas, enquanto proposta metodológica em muitos aspectos elas não conhecem nem consideram a realidade do sistema de educação brasileiro e, principalmente, não foram construídas em processos

dialógicos com os docentes,então, entender em que medida estas “novidades” devem efetivamente implantadas também é objeto de discussão.

E o conhecimento do professor? E os anos de trabalho já desenvolvidos? E os saberes da experiência? Voltamos a afirmar que o professor precisa de uma base de conhecimentos que se constitui em ferramenta de trabalho, a qual amplia suas potencialidades quando associada às capacidades intelectual e pedagógica. Segundo Piaget (1975), ao longo de sua formação, ela se constituirá nos esquemas mentais dos quais o professor vai dispor para resolver as questões de sala de aula, pois saberes e conhecimentos são representações organizadas do real, que utilizam conceitos e imagens mentais para explicar, controlar e propor novas situações.

Ter uma base de conhecimento é fundamental para que o professor possa desenvolver seu trabalho. A ampliação dessas funções deve ser discutida e objeto de consenso dentro da escola e entre seus agentes. Caso contrário, é mal-implantada e não cumpre suas funções, ou é engavetada e se torna meramente literatura pedagógica.

Enquanto convivem e estudam, os alunos expressam a situação social e econômica de seus pais, os conflitos existentes na sociedade, os costumes, os valores, os comportamentos e até os problemas de relacionamento familiar e os desajustes psicológicos que se apresentam no desenvolvimento das aulas.

Isto significa afirmar que a formação dos professores deve assegurar-lhes uma cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação, à capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas de ensino (Kullo, 2000, p. 11).

Conhecer a história da educação, os pensadores que mais influenciaram as questões educacionais e a formação do pensamento sobre o ensino a partir das idéias dos grandes pedagogos dá aos professores instrumentos para entender como o passado construiu o presente e como as experiências bem-sucedidas podem otimizar o trabalho em sala de aula.

A formação dos professores ganharia muito se passasse pelo domínio dos saberes enraizados nas ciências humanas e sociais não só na didática das disciplinas, mas também na psicologia da aprendizagem, na abordagem psicanalítica e psicossociológica das relações educativas e dos grupos, na sociologia, na antropologia e na história da educação (Perrenoud, 2001, p. 18).

O ofício de ser professor exige mais do que conhecimento de sociologia, filosofia, psicologia e antropologia. A aplicação dos pressupostos nos quais acredita deve ajudar o aluno a se tornar um ser humano e um cidadão comprometido com seu tempo, sua história e seu lugar como pessoa neste mundo.

2.2 O domínio das técnicas e metodologias

Os conhecimentos do professor efetivam-se na sua prática. Antes de chegar à sala de aula, a primeira tarefa do professor é planejar como irá desenvolver o seu trabalho a curto, médio e longo prazos.

É de consenso entre os pedagogos que o professor precisa, primeiramente, conhecer o Regimento Interno da Escola onde irá trabalhar. Posteriormente, deve inteirar-se do Projeto Político-Pedagógico e da concepção de currículo que se desenvolve no contexto escolar. E, na ausência destes, estabelecer estratégias próprias de ação, buscando coerência com o grupo que já trabalha no ambiente no qual está se inserindo.

Na perspectiva de uma Pedagogia das Habilidades e Competências, Perrenoud (1999) chama a atenção para a necessidade de “implementar e explicitar um novo contrato didático” (p. 65). Para tanto, o professor precisa aprimorar a capacidade de incentivar e orientar, aceitar os erros como fonte de regulação e de progresso, valorizar a cooperação e o espírito de equipe e engajar-se pessoalmente no trabalho. Desse modo, não fica sempre na posição de árbitro ou de avaliador.

Em uma perspectiva que redefine a função social da educação, Freire (2002) apresenta outra possibilidade: insiste na necessidade de o professor conhecer e valorizar a cultura do aluno. Segundo ele, antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. A partir daí, os instrumentos de normalização, planejamento e avaliação

serão um reflexo das expectativas e necessidades dos discentes. Nessa linha de conhecimento, é conveniente que o professor se interesse em conhecer o universo de vivência da escola e dos alunos. Além disso, informar-se sobre a comunidade na qual a escola está inserida é aspecto fundamental para, em sala de aula, contextualizar o ensino.

O próximo passo é conhecer a turma para a qual irá lecionar e adequar sua experiência profissional ao trabalho que irá desenvolver com os alunos. Para tanto, é preciso reconhecer no aluno, por um lado, seu universo social, sua situação na comunidade em que está inserido e, por outro, o indivíduo na sua identidade.

Aspecto significativo no trabalho do professor é a forma como irá se relacionar com os alunos. O chamado “manejo” de classe é como fazer com que a turma se comporte de forma conveniente durante o desenvolvimento das atividades. Não queremos afirmar a necessidade de um comportamento homogêneo e disciplinar durante as quatro horas em que professor e alunos estão juntos. Pelo contrário, buscamos atitudes compatíveis com as atividades que estão sendo realizadas. Uma aula de educação física, provavelmente, será barulhenta e movimentada. Em uma aula de arte, serão inevitáveis respingos de tinta nas carteiras e blusas. A organização não é necessariamente silenciosa e militarista; por outro lado, sem quietude e atenção, é impossível contar uma história para a turma. O professor que não tem controle sobre sua turma é tido como incompetente, e competência é uma habilidade bastante particular. O “jeito” de agir com os alunos em sala de aula não se ensina. Existem técnicas que podem ser desenvolvidas para facilitar o relacionamento em sala de aula, mas essa é uma prática individual, com a identidade do professor em serviço.

No seu trabalho cotidiano, compete exclusivamente ao professor dimensionar os tempos e espaços escolares. Seu planejamento diário pressupõe medir atividade/tempo/desempenho da turma. Muito tempo e pouca atividade ou vice-versa poderão gerar tumultos e complicar o desempenho da turma. Por outro lado, é preciso considerar também que os alunos fazem parte de um contexto de diversidade. Com certeza, alguns acabarão mais rápido, enquanto outros se arrastarão por mais tempo em relação ao que foi planejado. Provavelmente, alguns realizarão a atividade com cuidado e zelo, enquanto outros se limitarão ao básico, algumas vezes, malfeito. Isso sem contar aqueles que não se sentirão motivados e, portanto, não desenvolverão a atividade. Enfim, tempo escolar bem utilizado é um dos elementos da qualidade do ensino.

O domínio do tempo é de livre arbítrio do professor. Essa observação aponta, ao mesmo tempo, para uma maior flexibilidade na organização do tempo escolar do curso elementar e para uma maior autonomia de iniciativa do professor, com o conseqüente aumento de responsabilidade; registramos, em nossas escolas observadas, situações que ilustram essa liberdade no emprego do tempo, com evidentes vantagens para os alunos (Lüdke e Mediano, 1992, p. 136).

Quando o professor compreende que o aluno está aprendendo a todo momento e em diversas situações, ele começa a ter clareza que o tempo escolar se estende se a criança faz um dever de casa ou cria um brinquedo a partir dos conhecimentos desenvolvidos na escola. A aprendizagem escolar não se limita a uma aula de sessenta minutos ou às quatro horas e meia em que o aluno passa na escola.

Por convenção, o espaço escolar se restringe à escola, mais especificadamente à sala de aula. Na maioria dos casos, o professor não interfere na sua construção e é obrigado a utilizá-lo nas condições em que é oferecido. O espaço escolar por excelência para desenvolver a educação é a sala de aula. Compete ao professor dimensioná-lo de forma tal que os armários, carteiras, painéis etc. favoreçam, o tempo todo, a aprendizagem do aluno. Conhecer a hora de modificar o mobiliário para atividades em rodinha, em grupos maiores ou menores, ou individualmente, também é uma competência de cada professor. Conhecer, no entanto, as possibilidades de otimização do espaço escolar não garante que ele esteja sendo bem utilizado. Para redimensionar esse espaço, o professor precisa levar o aluno a aprender na escola e também fora dela. Uma aula pode ser extremamente produtiva em um museu, em um cinema ou até mesmo na pracinha da escola. Sua qualidade está voltada para a capacidade de planejamento do professor.

Outro aspecto dessa questão é considerar as atividades em que o espaço de aprendizagem não é a sala de aula. É de responsabilidade do professor o comportamento do aluno na sala de vídeo, durante o recreio e em visitas nas quais se desloca da escola (passeios no bairro, excursões, visitas orientadas e estudos de modo em geral). Para mudar o espaço de aprendizagem, o professor precisa se preparar, planejar com eficiência a atividade e preparar o aluno para que ele saiba que tipo de comportamento se espera dele.

Também é parte do “fazer docente” estabelecer e propor relações pedagógicas e comportamentais que promovam interação entre disciplinas, alunos da mesma série de salas

diferentes e alunos de séries diferentes, nas quais os mais velhos se responsabilizem e favoreçam o desenvolvimento dos mais novos.

Segundo Day (1999),

os novos professores desenvolvem muito rapidamente idéias sobre as práticas que lhes permitem lidar com as complexidades do ensino e integrar-se no corpo docente. (...) Mas existe uma tendência natural do professor em desenvolver uma “rotina” que funciona e, por isso, ele tende a se limitar a ele. Esta lógica não os leva a desenvolver um senso crítico sobre seus atos (p. 104).

A escola também lida com um mundo em constante transformação. A globalização e a internet permitem o acesso de todo cidadão, inclusive do aluno do ensino fundamental, a todo tipo de informação. Todas as ciências têm produzido diariamente novos conhecimentos, resultados de novos métodos e pesquisas. A escola não pode mais ficar encastelada e o professor se colocar como dono do saber. Agora, é extremamente necessário que a escola seja parte integrante da comunidade, que vai do bairro vizinho à aldeia global. Faz-se necessário que, conforme Assman (1999), “as instituições e organizações empenhadas na educação devem tornar-se aprendentes enquanto complexos organizativos” (p. 92). Isso envolve uma nova lógica de ação de seus membros e sua formação continuada e em serviço.

Cotidianamente, o professor precisa estar aprendendo algo de novo com seus alunos. Universidade e Institutos oferecem cursos de natureza diversa. Órgãos de gestão buscam rotineiramente a qualificação e requalificação do seu corpo docente. O professor que não estuda, que não tem a postura do aprender, fica parado no tempo, e rapidamente se desatualiza. Espera-se do professor uma postura reflexiva sobre o trabalho e o desempenho de seus alunos. Isso só acontecerá se o professor estiver atualizado, capacitado a uma leitura de mundo. Para tanto, ele tem que estar ligado, antenado ao que acontece na educação e nas ciências em geral. Como afirma Pimenta (1999):

a formação é na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (p. 29).

Lembrando Paulo Freire (1996), “ensinar exige rigorosidade metódica” (p. 28), planejar, desenvolver projetos, selecionar conteúdos do currículo, desenvolver processos avaliativos e sistematizar resultados; mais do que procedimentos rotineiros, a aprendizagem é o caminho de mediatização.

Um trabalho pedagógico sério precisa ser planejado conscientemente. O planejamento exige três fases: “preparação do plano, acompanhamento da ação e revisão crítica dos resultados” (Ferreira, 1999, p. 58). Uma relação dialética entre teoria/prática/teoria torna o professor um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, de buscar estratégias e de redimensionar sua ação.

A definição do currículo pressupõe conhecimentos da erudição, técnicos e da natureza de seus alunos. Mais do que um elenco de disciplinas, o currículo é a face do que a escola e o trabalho do professor expressam ou gostariam de expressar:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzida na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (Sacristán, 2000, p. 165).

A escolha curricular é a escolha do caminho para a aprendizagem, viés para a teoria, a prática e o exercício da aprendizagem.

Tão importante quanto os momentos anteriores é a avaliação. Ela consiste na ressignificação da aprendizagem porque se volta para os resultados no sentido de validá-la ou reorientar para corrigir erros, até atingir a dimensão de auto-aprendizagem. Segundo Gutierrez e Prieto (1998, p. 132), os principais aspectos a serem avaliados são: a apropriação de conteúdos, o desenvolvimento e mudança de atitudes, o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de relacionamento do aluno, a obtenção de resultados e a análise dos resultados obtidos.

Cada um desses aspectos se subdividem em diversos outros. Segundo esses autores (p. 133), ao avaliar a apropriação de conteúdos, o professor está avaliando as capacidades de relacionar temas e conceitos, sintetizar, analisar, comparar, projetar, imaginar, completar processos com alternativas abertas ou fechadas, expressar e observar. Avaliar de forma eficiente é uma habilidade que se desenvolve desde que o aluno começa a estudar; porém, o professor tem que dar significação a esse processo.

Como o professor articula tantos conhecimentos para desenvolver sua prática? Alguns autores chamam isso de saber da experiência, aquele que o professor mobiliza quando precisa sair do seu planejamento diante de uma situação nova ou inusitada. Segundo Nunes (2002),

foi possível identificar, na prática docente destes professores, a manifestação de uma pluralidade de saberes com os quais os professores se relacionam de forma diferenciada. Baseados na experiência que possuíam, recorriam aos outros saberes como se os filtrassem, julgassem, selecionassem e os incorporassem de acordo com as suas necessidades (...). Essa pluralidade nos levou a identificar que o saber da experiência mobilizado pelos professores é composto dos demais saberes e se manifesta através das rotinas, improvisações e esquemas de trabalho. Ele vai ser produzido em um movimento no qual o professor articula os diferentes saberes que a prática e os anos de carreira e as condições de trabalho lhe proporcionaram (p. 140).

Segundo os autores citados anteriormente, ao longo da sua vida profissional, o professor consegue compor um novo saber capaz de articular todos os outros para melhorar ou resolver problemas durante seu desempenho.

2.3 Formação para a convivência e a função social da educação

Durante o desenvolvimento profissional, há uma valorização crescente da responsabilidade do professor com os alunos, agentes do seu trabalho, e com sua carreira, em função de sua inserção na comunidade escolar e no mundo do trabalho.

Na linha da Pedagogia das Habilidades e Competências, coloca-se para o professor a necessidade de uma organização curricular compromissada com a aquisição de habilidades e competências, a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo, entendendo o

desenvolvimento da aprendizagem como instrumento de inclusão que respeita a diversidade. Exponente desse trabalho, Philippe Perrenoud, especialmente nas suas produções entre 1999 e 2003, alinhava uma série de competências para o professor e o aprendiz da modernidade.

No seu trabalho diário, o professor, a partir das questões didático-metodológicas, deve estar se envolvendo cada vez mais com as questões político-pedagógicas, ou seja, deve fazer da sua formação humanista uma prática. Isso pressupõe, primeiramente, assumir-se como responsável por uma formação de qualidade do aluno. Esta advém, por sua vez, da consciência das habilidades e competências que o aluno deve adquirir e de quanto isso depende de um trabalho consciente e responsável.

Considerando que parte significativa do alunado da escola pública pertence ao grupo social de risco (muito próximo das drogas, da violência, da marginalidade etc.), é preciso entendê-lo e a sua singularidade, respeitá-lo, mas principalmente mostrar-lhe que a educação contribui para promover um cidadão crítico, capaz de produzir mudanças, conforme o processo de escolarização, envolvendo, evidentemente, a prática docente. Assim, é necessário que ele se prepare para conviver com a diversidade da sua sala de aula.

É difícil estabelecer com precisão maior em que proporção a pobreza compromete o aproveitamento escolar das crianças, mas parece bastante evidente que existe uma relação considerável, tanto assim que se institui, sob esta alegação, o programa da merenda escolar. A pobreza, neste caso, constitui-se de dupla face: trata-se de pobreza material, vista pela ótica da fome, da carência sanitária e habitacional, e da pobreza política, vista pela ótica da indigência cultural, sobretudo (Demo, 1997, p. 41).

Para que seu trabalho se efetive, é fundamental que o professor faça a contextualização do conteúdo à vida do aluno. Por meio de projetos interdisciplinares, buscam-se o crescimento e o desenvolvimento compartilhado, a integração dos conteúdos fundamentais com um conjunto maior de disciplinas, o envolvimento de professores e alunos de outras séries e idades e, se possível, até com outras escolas, além de mostrar ao aluno que educação é muito mais do que o “beabá” da sala de aula, é vivência social.

Atendendo às resoluções da UNESCO e do Banco Mundial, as políticas educacionais federais e estaduais passaram a se preocupar com o acesso à educação pautada pelo princípio

da equidade – igualdade de oportunidades educacionais. Outra função que se atribui ao professor é a de promover um ensino de forma igual para todos os alunos. A discussão sobre a igualdade ocorre em primeira instância no direito ao acesso à escola. Em muitos locais deste país, esse direito ainda não foi garantido; em outros, como nas zonas rurais, ele carece da qualidade e condições de conforto que são oferecidas nas zonas urbanas.

Dentro da escola, o outro momento em que se precisa da consciência da equidade é na distribuição dos alunos nas turmas. Há tendências em separá-los pelo nível social. Outra tendência discriminatória é a de separar os alunos “bons” dos “maus”. A escola identifica aquele que é “bom de nota” ou “bom de comportamento”; às vezes, coloca os “bons” na mesma sala. A eles é aplicado um ensino de melhor qualidade e um tratamento mais respeitoso. Os outros, por serem “maus”, “ruins” ou “fracos”, não precisam de atenção.

A atitude do professor de primeiro e segundo graus em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno (Moreira, 1999, p. 9).

Na escola, ainda encontramos práticas como a de rotular os alunos. Ainda faz parte do vocabulário escolar dicotomias como inteligente/burro, esperto/lerdo, bonzinho/bagunceiro etc. O estigma preconceituoso, às vezes, acompanha o aluno durante toda a fase escolar; pior ainda quando essa atitude é de discriminação explícita, evidenciada nas práticas diárias nas quais os “bons” podem tudo, recebem melhor tratamento, os melhores lugares da sala, o papel de herói nas peças teatrais e o privilégio de ser escolhido para todos os eventos interessantes.

Entender o fazer educacional e a escola pública como instrumentos de inclusão social também passa a ser uma perspectiva a ser assumida pedagogicamente. Dentre as funções sociais da escola, a da inclusão social se destaca, em especial a preocupação com o aluno “de risco”, aquele que está em uma situação de ser seduzido para o mundo das drogas, da marginalidade, da violência. A instituição de ensino tem recebido progressivamente novas funções que antigamente eram da família ou de outros órgãos públicos, transferindo-as automaticamente para o professor. Por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente

(Brasil, 2003) determina que quando uma criança comete algum delito (furto ou violência), mas não é considerada infratora, ou está em fase de observação e cuidados, tem que continuar na escola. Mas quando ela continua apresentando esses problemas de comportamento na escola, o professor, na maioria das vezes, age sozinho. Não se trata aqui de discutir o direito de a criança estar na escola, mas de se pensar em que medida professor e escola estão preparados para esse tipo de inclusão.

Grande parte dos programas sociais do governo tem na escola o ambiente ideal para o seu desenvolvimento e no professor um agente social por excelência cuja colaboração é recrutada sem a possibilidade de discussão e de preparação. O professor tem recebido novas atribuições por força de lei: a responsabilidade e o desamparo de não saber a quem recorrer quando precisa de ajuda.

Deveria fazer parte das posturas políticas do professor o envolvimento no projeto político-pedagógico da escola como construção da comunidade. Esse projeto é o instrumento de análise da escola que se tem, das perspectivas de construção da escola ideal e dos atos a serem tomados para se caminhar nesse sentido. São eminentemente pedagógicas as questões que envolvem o currículo. Conhecer as dimensões de uma proposta curricular, saber elaborá-la e principalmente colocá-la em prática são funções do professor.

O currículo é o norte do seu trabalho. Não participar de sua elaboração ou desconhecê-lo evidencia a falta de direção no trabalho pedagógico.

A participação em todos os níveis do processo educacional garantirá que a apresentação de outros conteúdos culturais se faça a partir de valores próprios desta comunidade. Essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local (Hora, 1997, p. 21).

Assim, conhecer as dimensões de construção político-pedagógica para o trabalho em sala de aula, e também para o desenvolvimento social da escola, é parte significativa da prática pedagógica do professor.

Conhecer, entender e posicionar-se criticamente em relação: às diretrizes curriculares (nacionais, estaduais e municipais, quando houver), aos parâmetros curriculares nacionais e aos documentos que norteiam as políticas educacionais na cidade onde trabalha também deveriam ser parte integrante do ofício de ser professor.

Apesar de as políticas educacionais serem geradas fora do âmbito da escola, cabe ao professor entendê-las e desenvolvê-las. Nelas, estão colocados os princípios ideológicos da proposta de gestão. Quando o professor não tem consciência do que ela representa, torna-se mero repetidor, muitas vezes multiplicador de idéias e posturas que reproduz de forma inconsciente.

Por um lado, como base das políticas educacionais, espera-se que o professor efetive a idéia dos gestores na sua prática; caso contrário, a política proposta fica sem sentido. Um exemplo são os PCNs. Como parâmetros, eles têm a função de nortear, em nível nacional, um país de dimensões continentais, com grande diversidade cultural. Por outro lado, eles apresentam uma linha de conteúdos e enunciam metodologias. Espera-se que o professor seja capaz de fazer essa adequação.

Os governos estadual e municipal também estabelecem políticas e propõem práticas a serem aplicadas ao sistema de ensino local, dando-lhes identidade regional. Partir da comunidade ao mundo globalizado, transitar por tantas propostas e exigências e agir em sala de aula são questões que estão na pauta dos professores. Definir em que medida o aluno deve conhecer aquilo que lhe é próximo ou quando o mundo e suas mudanças entraram no planejamento da sala de aula é mais uma exigência crítica que se faz ao trabalho do professor.

Para obter reconhecimento profissional, o docente precisa posicionar-se em relação às questões que dizem respeito à valorização do profissional do magistério, que inclui aspectos como salário digno, condições materiais e pedagógicas de trabalho compatíveis com o trabalho que exerce, acompanhar e reconhecer, por meio do estatuto do magistério, o desempenho do professor.

Enquanto realiza seu trabalho, o professor é um profissional inserido em uma categoria regulamentada por leis, normalmente específicas do seu âmbito de atuação, seja federal, estadual ou municipal. Como afirma Kullo (2000): “os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão, articulados com as escolas onde desenvolvem suas funções e os projetos nelas em ação” (p. 16).

O reconhecimento dessa situação pressupõe lutar por condições dignas de trabalho e salário. Para tal, o professor precisa conhecer que tipo de legislação rege o seu trabalho e que mecanismos individuais ou coletivos podem ser acionados para a garantia de seus direitos. O não-reconhecimento destes o deixa à mercê dos mandos ou desmandos de gestões administrativas que conhecem pouco ou nada de sala de aula.

Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo de educação básica. (...) É um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas (Arroyo, 2003, p. 133-134).

Na maior parte dos casos, o professor conhece pouco ou de forma errada, os seus direitos como profissional de uma categoria; como profissional de sala de aula, reclama, por exemplo, que não tem cola, papéis, tintas ou livros para trabalhar, mas nunca formula um requerimento por escrito à autoridade ou órgão que poderia sanar o problema.

Gonçalves (1995, p. 64) chama a atenção para as etapas da carreira do professor, salientando que estas têm uma tendência de desenvolvimento que muitas vezes passa à margem das questões da profissionalização. Essa consciência ou alienação provoca uma diferença grande na conduta de comportamento dos professores e, pejorativamente, rotula-se o professor como comprometido/descomprometido, sério/irresponsável. Normalmente, os adjetivos ruins são os que dominam a classificação dos professores em nível do senso comum.

Conhecer suas condições profissionais deveria ser parte integrante da formação do profissional da educação. Nesse caso especialmente, o maior prejudicado com a ausência de conhecimentos sobre quais são os seus direitos é o próprio professor, individualmente ou como categoria profissional.

Completando o leque de discussões sobre o ofício de ser professor, refletiremos sobre os debates promovidos pelo Grupo de Trabalho – GT –, da Associação Nacional dos Profissionais da Educação – ANPED. Essa instituição reúne pesquisadores que em sua área de estudo ajudam a refletir, analisar e acompanhar o desenvolvimento da educação brasileira. Os estudiosos são divididos de acordo com suas pesquisas e chamados de GT. Os anais da ANPED se constituem em referência para o desenvolvimento de estudos na área da educação. As discussões dos GTs em torno da formação de professores, nos três últimos anos, giraram em torno dos saberes docentes e sua relação com a prática profissional.

Para esclarecer o andamento dessas pesquisas, tomemos como exemplo a síntese desenvolvida por Penna e Knoblauch (2004) no artigo “Formação de professores em resumos

de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento”. O artigo demonstra a diversidade das pesquisas realizadas em torno do ofício de ser professor de 1982 a 1999, o que nos permite verificar quais as preocupações dos estudiosos em relação ao ofício docente, de onde extraímos a Figura 2:

Distribuição por modalidade de foco		
Temas	N° cit.	Freq.
Avaliação da formação pelo pesquisador	49	40,8%
Avaliação da formação pelo egresso	10	8,3%
Currículo e componentes curriculares	28	23,3%
Formação do licenciando	6	5%
Percepção do professorando sobre curso	9	7,5%
Percepção do formador sobre curso	6	5%
Percepção de alunos e professores	3	2,5%
Aprendizado no exercício da profissão	6	5%
Relação professor – aluno	1	0,8%
Formação do profissional de creche	1	0,8%
Elaboração de material didático	1	0,8%
Total observado	120	

Fonte: Cd-Rom – ANPEd – 1981/1998.

FIGURA 2 – TEMAS DAS PESQUISAS RELATIVAS AO TRABALHO DOS PROFESSORES

Os temas vêm referendar o que já dissemos: a formação docente é complexa e, em parte, expressa as múltiplas faces da educação. Aqui, limitamo-nos a evidenciar os estudos voltados exclusivamente para a formação do professor. Formar um professor pressupõe ações diversas. Entender como ela está sendo desenvolvida nos ajuda a compreender como o profissional foi preparado, se existe a formação continuada e o exercício do trabalho decorrente desse processo.

Da diversidade de focos apresentados, podemos subtrair que, no desenvolvimento do trabalho docente, diversos temas se misturam. Como a formação docente está ligada à prática, são inerentes a ela os debates sobre currículo, políticas educacionais, condições materiais e profissionais de trabalho e exigências da sociedade moderna, dentre outros. As autoras explicaram os focos de trabalho desta maneira:

1. Avaliação da formação pelo pesquisador: refere-se a trabalhos que analisam globalmente o curso de formação inicial ou continuada em seu interior, bem como suas implicações na prática profissional.
2. Avaliação da formação pelo egresso: são trabalhos que buscam a compreensão de como egressos de cursos de formação inicial ou continuada avaliam sua formação.
3. Currículo e componentes curriculares: são trabalhos que enfatizam a implantação ou construção do currículo no interior dos cursos, bem como o desenvolvimento de um ou mais componentes curriculares.
4. Formação do licenciando: são trabalhos que focalizam o interior dos cursos de licenciatura, especificamente.
5. Percepção do professorando sobre curso: são trabalhos que focalizam os alunos no interior dos cursos de formação inicial ou professores no interior de processos de formação continuada.
6. Percepção do formador sobre curso: são trabalhos que focalizam os professores formadores dos cursos de formação inicial ou continuada.
7. Percepção de alunos (professorandos) e formadores: são trabalhos que focalizam a visão de todos os envolvidos no processo de formação.
8. Aprendizado no exercício da profissão: são trabalhos que tratam do aprendizado que ocorre no exercício da profissão de forma difusa, sem considerar, especificamente, processos de formação continuada.
9. Relação professor-aluno.
10. Formação do profissional de creche.
11. Elaboração de material didático (*idem*).

No bojo das análises e discussões, sobressai um aspecto importante: não há coerência sobre o que se espera do professor quando ele está exercendo o seu trabalho na escola. Sabe-se amplamente o que se espera, critica-se e cobra-se muito; mas os limites, o que define o profissional, são inexatos e amplos por demais.

Como foi colocado, há muitos e díspares olhares e falas recaindo sobre o sistema educacional, a escola e o trabalho do professor. Sobre este recai uma gama muito grande de cobranças e responsabilidades. Para analisar quais atribuições são pertinentes ao trabalho docente, vamos analisar o trabalho do professor tendo como referência algumas categorias e pressupostos teóricos de Henry A. Giroux e Paulo Freire.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SUA PROFISSÃO

Como aporte teórico, adotamos dois referenciais teóricos. Um deles é a abordagem crítica e cultural, desenvolvida nos textos de Henry Giroux, especialmente em dois trabalhos *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1986) e *Os Professores como Intelectuais* (1997). Dele, temos as seguintes categorias: intelectual transformador, esfera pública e voz. Por meio delas, entende-se quais as possibilidades de atuação do professor ante as exigências de suas funções a partir das mudanças realizadas no sistema educacional e na escola. Para compreender a escola e seu espaço de atuação, utilizaremos a Teoria da Reprodução. Essa teoria foi um estudo desenvolvido por Pierre Bourdieu em conjunto com Jean-Claude Passeron (1975), sobre o sistema de ensino francês e os esquemas de reprodução da sociedade francesa de classes. Henry A. Giroux se apropriou do conceito e, a partir dele, propôs, para além de se identificar a reprodução, verificar quais as instâncias de atuação dos sujeitos e como eles reagiriam a essa situação.

A Teoria Crítica também será retomada para vislumbrar as potencialidades de ação tanto da escola quanto do professor.

Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais passam na atualidade. (...) Ele tem incitado os educadores e os acadêmicos a reagir a estas forças paralisantes e a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que, tanto eles como os seus estudantes, podem oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora. Giroux incita, ao mesmo tempo, à análise crítica e ao reconhecimento de possibilidades na educação e advoga tanto a independência como a responsabilidade para professores e estudantes, isto é, clamam por dignidade e respeito para com as instituições de educação, professores e estudantes (Guilherme, 2006).

De Paulo Freire e as formulações da *Pedagogia do Oprimido* (2002), evidenciamos os desdobramentos educacionais e políticos do seu método de alfabetização. Também será significativa como referencial teórico a *Pedagogia da Autonomia* (1996), dentre outros livros.

Por meio deles, discutiremos qual a relação do trabalho do professor com a sociedade, o desenvolvimento de uma consciência que ultrapassa barreiras que limitam a escola, seus agentes, especialmente os professores, de cumprirem o papel de desvelar as possibilidades de inserção do aluno na sociedade na condição de sujeito histórico responsável pelo seu processo de desenvolvimento.

Freire sugere um reconhecimento do mundo, não como um mundo dado, mas como um mundo dinamicamente em evolução. A meta final de um processo como este é das pessoas exercitarem seu direito de participação consciente na transformação histórica e social de sua sociedade. Seu trabalho também tenta promover formas de consciência que eventualmente levarão pessoas à ação cultural e à revolução cultural. As teorias de Freire crescem de uma "cultura do silêncio" (*sic*), onde pessoas são vítimas e submersas em "semi-intransitividade" (*sic*); elas se tornam reconhecidas como um projeto revolucionário engajadas em uma luta contra estruturas opressivas e desumanas (MacLaren, 1997, p. 329).

A escolha desses autores se justifica pela postura crítica que defendem diante do processo educacional que foi criado e desenvolvido na sociedade capitalista e por entenderem a potencialidade de atuação do aluno e do professor como agentes históricos capazes de gerenciar e interferir na própria vida e na vida social. Aliados a eles se juntarão outros autores que fornecerão os subsídios para analisarmos o ofício de ser professor na atualidade.

Giroux parte da perspectiva que concebe o processo de formação do sujeito como inexoravelmente constituído em um contexto social, político e cultural no qual a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, discontinuidades e tensões da história. Elas se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo em que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser.

Nessa linha de pensamento, discutiu-se e analisou-se o papel que as escolas representam como agentes da reprodução social e cultural e como instituição com funções específicas e com potencialidade de atuação no desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

Ao identificar as escolas como espaços culturais que encarnam valores políticos, história e práticas conflitantes, é possível investigá-las e analisá-las como expressão de uma organização mais ampla da sociedade.

Para entender a forma como a escola articula-se e age, o autor partiu do princípio da reprodução. Segundo Azevedo (2004),

Bourdieu e Passeron (1975) fazem uma análise crítica da educação, pautados no conceito de “reprodução” e em conceitos econômicos que visualizam a escola e a cultura a partir de metáforas econômicas, e não a partir da sua relação com o funcionamento da economia, conforme a análise marxista. Por este viés, ao invés da cultura depender da economia, ela funciona como sendo uma economia (p. 47).

Ao desvendar as formas de atuação, os sistemas de funcionamento e os programas desenvolvidos, evidenciou-se que a escola reproduz as relações de poder do sistema social e as teorias e projetos do sistema capitalista para desenvolvimento do mercado de capital e formação de mão-de-obra. Ainda que os discursos caminhem na direção do respeito à autonomia, de uma educação contextualizada e de um discurso político de integração e consenso, na verdade, todo o trabalho da escola efetiva-se na prática em torno das novas necessidades sociais e o que elas reclamam. Prioritariamente, é o aluno eficiente para o mundo do trabalho.

A partir da Revolução Industrial, a formação profissionalizante e preparatória para o trabalho passou a ter na escola seu local de desenvolvimento, quando se popularizou o entendimento de que o futuro está ligado a um ensino, especialmente aquele que oferece um título profissional. Isso não seria um problema se esse desenvolvimento educacional não escondesse as formas e ideologias por trás das formas de atuação, sistemas de funcionamento e programas desenvolvidos. Nelas, subjazem uma vontade e uma pressão que vêm de fora para dentro da escola. Com essas idéias, o autor nos permite evidenciar como os programas atuais ocupam espaço na escola e a cercam, embutindo ideais e necessidades políticas e sociais.

A teoria crítica, então, tenta entender a escola no contexto dessas pressões sobre o seu trabalho. Ela desvenda o intramuros, como a escola e o sistema de ensino têm se desenvolvido diante de tantas pressões. Ataca a racionalidade técnica e utilitária das perspectivas dominantes na educação que se centravam em critérios de eficiência e racionalidade burocrática que desconsideram o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, particularmente do conhecimento.

A teoria crítica busca o resgate da escola como instituição integrante da sociedade, formada por cidadãos, enquanto tentam lhe impor modelos de atuação, que se transmudam de

acordo com as necessidades da sociedade. A partir do momento em que a escola se submete às determinações e proposições, seja do sistema político, seja do sistema econômico, modificando seu sistema de ensino, contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Situação que se torna evidente quando, por exemplo, escolas de bairros pobres tendem a formar os alunos do ensino médio para o trabalho, enquanto as escolas particulares têm como objetivo preparar o aluno para a faculdade. O filho do operário tende a se proletarizar e o filho da elite se forma para atuar na classe dominante.

Dentro da escola, atuam duas vertentes que ocultam a realidade da política educacional. De um lado, temos um discurso que afirma a necessidade dos planos e programas no âmbito escolar, para diminuir as desigualdades e injustiças sociais. Na contramão do discurso, uma prática que ocultamente reproduz práticas que reforçam as diferenças e diversidades. Outras formas de desenvolvimento social da educação, igualmente injustas, são escamoteadas. Por exemplo, a relação entre socialização e reprodução de desigualdades de classe, gênero e raça é ignorada. Acredita-se em um ambiente escolar democrático baseado no discurso da equidade em favor de uma preocupação objetiva e predominante, que consiste em como encontrar novos modos de transmitir um conhecimento em grande parte predefinido. Nessa perspectiva, é importante enfatizar que as escolas são vistas como meros locais de instrução e a questão do conhecimento é colocada em segundo plano. Ela é subdividida em partes diferentes, padronizadas para serem mais facilmente gerenciadas, consumidas e medidas por meio de formas de avaliação predeterminadas.

Nesse contexto, para entender a escola, Giroux (1997) propõe que se discuta a sua identidade, que, em muitos aspectos, também reflete o sistema de reprodução social, política e econômica; mas que, por outro lado, não pode fugir daquilo a que pertence e identifica o corpo social que opera o sistema educacional. Para esse entendimento, utilizaremos o conceito de esfera pública:

as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para conviver e uma democracia autêntica. As escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas e investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana (p. 28).

Com isso, o autor coloca que a escola é um local privilegiado para a construção da democracia e dignifica o indivíduo como pessoa; mas, por outro lado, prepara o indivíduo para assumir o seu papel social no desenvolvimento da comunidade.

A escolarização, ambiente de circulação do conhecimento, ganha relevância na escola como esfera pública democrática, por permitir o desenvolvimento integral do indivíduo; situação na qual a participação do professor é fundamental, pois é sua atuação que impulsiona ou trava todo esse desenvolvimento. Nesse sentido, as escolas são locais contraditórios. Elas reproduzem a sociedade mais ampla e, ao mesmo tempo, contêm espaço para resistir à sua lógica de dominação. Sobre isso, trataremos a seguir.

A constituição da escola, seus professores e alunos não é dada por ela, e sim pela própria sociedade, considerando que o ambiente escolar expressa a forma como a sociedade se organiza e se entende. A identidade da escola é dada pela sociedade na qual ela está inserida. A identidade social é dada pela cultura, expressão das formas e relações dos grupos de convívio, certificando o pertencimento a uma dada comunidade. A cultura, por sua vez, é entendida como uma construção teórica utilizada para analisar as condições concretas que caracterizam as relações entre diferentes formações sociais à medida que elas evoluem no tempo e no espaço.

No caso da escola, reflete a relação dialética que emerge das transformações no ato educacional e nas relações que são estabelecidas dentro ou fora dela, mas que guarda relação direta com seu interior. Em muitos aspectos, também, pode ser identificada como um poderoso instrumento para as relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes.

É o trabalho do professor que caracteriza e dá identidade à escola. Afinal, como afirma Giroux (1997), “os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano das escolas” (p. 29). A esse profissional capaz de potencializar suas ações, o autor chama “intelectual transformador”, conceito que evoluiu a partir das proposições de Antônio Gramsci (*apud* Azevedo, 2002), quando este define que

o intelectual orgânico atuante é aquele que emerge do seu próprio grupo social, conquistando posição de destaque, de liderança no exercício de sua capacidade plena profissional, por exemplo, e em busca de novas ordens sociais (seu papel social). Já aqueles intelectuais que reproduzem idéias de grupos com tradições históricas anteriores, descomprometidos com o progresso, são chamados de tradicionais (p. 71).

Ao longo desta dissertação, estamos utilizando a categoria intelectual porque ela nos permite um campo grande de análise do papel e atuação do professor, possibilidades que foram evidenciadas pelo próprio Giroux (1987):

O conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas para as econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar, a fim de funcionarem como seres humanos críticos, reflexivos e criativos. Este último ponto reveste-se de uma dimensão normativa e política e parece especialmente relevante para os professores, pois se acreditamos que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treinamento em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, então a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço (p. 22).

A passagem do intelectual para intelectual transformador, no entanto, significa um salto qualitativo na consciência que ele adquire sobre si, seu trabalho, as relações sociais e políticas que pratica e a quem elas servem. Esse vislumbrar da realidade deve resultar na práxis, em um trabalho educacional consciente, crítico e objetivo, no qual o professor não se submete ou reproduz as condições sociais, políticas e econômicas que lhe são impostas, pelo contrário, cria o próprio caminho, aquele que pode levar seu aluno a uma formação que lhe permita redimensionar sua vida, seu futuro. Para alcançar essa condição, faz-se necessária a liberação da memória, um pressuposto colocado pelo autor para que o indivíduo alcance a dimensão de seus atos. Segundo Giroux (1997), a liberação da memória consiste no ato pelo qual o indivíduo toma consciência de quem é a partir do resgate de sua história; que se entenda como sujeito histórico, reconhecendo também a sua situação atual e as condições de interferir nela. Aqui, acontece a liberação da memória. Representa a consciência que busca evidenciar os problemas colocados na condição social em que vivem para situar-se historicamente, para entender que a situação em que se encontram e fundamentam-se na construção cotidiana e, no caso do professor, no seu fazer. O desvelar do sofrimento permite reconhecer os caminhos e entender como se chegou à situação atual, abrindo perspectivas de futuro.

O autor usa o termo sofrimento para demonstrar que o processo não é simples, nem automático e requer muito, especialmente daqueles que se encontram acomodados e

inconscientes do seu papel de reprodutores. Os professores são pressionados por projetos e programas que revelam o discurso da socialização e da democracia, mas ocultamente impõem ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula:

as racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (Giroux, 1997, p. 160).

Esse professor tem que estar capacitado a entender, criticar e posicionar-se diante das concepções e princípios que se apresentam nas exigências curriculares impostas pelos formuladores das políticas e pedagogias educacionais para não reduzir o seu papel ao de um seguidor de ordens.

Entender o professor como intelectual fornece uma base teórica de entendimento do profissional para além das definições puramente profissionais ou técnicas. Por outro lado, permite discutir as condições técnicas e práticas que fazem do docente um intelectual e evidenciam que tipo de cultura e reprodução ele propaga quando legitima os poderes da sociedade por meio da(s) pedagogia(s) que adota ou endossa:

os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças políticas, econômicas e sociais dentro e fora da escola (p. 163).

É uma mudança que não virá somente com o trabalho do professor, mas com a resposta que vem do aluno, objeto de toda ação educativa. Porém, o aluno não pode ser entendido como ser passivo, mas, sim, como agente transformador, capacitado a, desde a aquisição de conhecimento que lhe fornece a base intelectual para entender e conhecer o mundo, entendê-lo e criticá-lo no sentido de transformá-lo em um lugar melhor para todos viverem.

Se não entendemos o aluno como ser passivo e, por outro lado, afirmamos que o ambiente escolar também reflete a cultura de seus participantes, estamos afirmando que esse

aluno tem uma história, uma caminhada, que é relevante para a sua vida escolar, para a qual precisamos estar atentos. Nesse sentido, Silva (2003) afirma que

o conceito de “voz” que Giroux desenvolveria aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Através do conceito de “voz”, Giroux concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida.

Neste contexto, interessa dar “voz” ao aluno, transformar o estudante em agente crítico, praticante do diálogo crítico e afirmativo que argumenta em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (p. 55).

Em um ambiente escolar, no qual muitos se encontram ocultos ou reprimidos, é preciso ouvir e entender todos. Como aqui o foco da discussão é o professor, vamos tentar dar-lhe voz. Trata-se de evidenciar a fala daqueles que, mesmo sendo fundamentais ao processo educativo, não conseguem se fazer ouvir e, principalmente, não são respeitados:

[as reformas educacionais] ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (Giroux, 1997, p. 157).

Para isso, é necessário entender como as formulações políticas chegam e se instalam na escola. Giroux (1986) nos esclarece a respeito desse assunto pela teoria da reprodução, segundo a qual a escola tem se prestado ao papel de reproduzir a ideologia e necessidades do sistema capitalista:

tais teorias focalizam como as escolas utilizam seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais de trabalho, essenciais às relações de reprodução existentes.

Ao enfatizar a natureza determinante e a primazia, seja do estado ou da economia política na teoria e prática educacionais, os enfoque reprodutivos tem desempenhado um papel significativo ao expor os pressupostos ideológicos e os processos que estão por trás da retórica de neutralidade e mobilidade social característicos das visões conservadoras de escolarização (p. 107).

A cortina aberta pela teoria da reprodução nos permite evidenciar e analisar com maior clareza as leis e os currículos que são colocados na e para a escola e os fortes interesses políticos e econômicos na formação do indivíduo. Teoria que nos leva a discutir qual o papel do professor, nesse contexto, como intelectual transformador capaz de entender a complexidade das relações propostas à escola. Como ele seria capaz de encontrar o seu lugar como agente crítico e, ainda, se haveria espaço para a resistência, para as transformações. Queremos que a escola se torne efetivamente uma esfera democrática de atuação em favor dos interesses daqueles que com ela se relacionam. As escolas têm reproduzido as relações sociais em torno da exploração de classes, gênero e raça e, ao mesmo tempo, contêm pluralidades contraditórias que geram possibilidade tanto para a mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes.

Tais possibilidades são condições básicas para que o aluno, democraticamente, questione os pressupostos do senso comum da vida social e participe efetivamente de suas melhorias.

Mas a escola só se tornará uma esfera pública democrática quando, para além de uma política de reprodução, assumir a posição de produtora e criadora de significados sociais. A escola, como *esfera pública de poder*, é um lugar que representa formas de conhecimento, práticas de linguagem que discutem a reprodução e a dominação para buscar a libertação e a construção de uma educação que forme cidadãos esclarecidos e comprometidos.

Voltando o olhar ainda mais para a questão da escola como esfera pública democrática e questionando sobre a realidade brasileira, vamos buscar alguns pressupostos nas concepções freireanas.

A obra de Paulo Freire começa a ser entendida na sua história de vida. Nascido em Recife na década de 20, ficou órfão de pai aos 13 anos de idade, o que o obrigou a estudar afim de ter uma profissão e garantir o sustento da família. Formou-se em advocacia, mas sempre trabalhou com o magistério. Em 1963, teve destaque o programa de alfabetização que desenvolveu em Angicos (RN), o que fez com que ele fosse para Brasília, a fim de coordenar um programa nacional. A ditadura militar levou Paulo Freire ao cárcere e, posteriormente, ao exílio. Nos primeiros cinco anos, no Chile, escreveu *Pedagogia do Oprimido*. Lecionou nos Estados Unidos e Suíça. Desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e a Guiné-Bissau.

De volta ao Brasil, trabalhou em diversas universidades, atuando também como professor convidado em diversos países. Recebeu o título de doutor *honoris causa* de 28 instituições e teve seus trabalhos publicados em mais de 20 idiomas.

Paulo Freire traçou uma “pedagogia” que, para além das questões de metodologia de alfabetização, discute a função social do ato de ler e escrever na formulação de um mundo mais justo socialmente. Para justificar a *Pedagogia do Oprimido*, ele retorna à questão da contradição entre opressores x oprimidos, para reclamar uma liberdade que vai se dar pela consciência de ser oprimido e do desejo de se construir uma sociedade mais justa.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2002, p. 40).

Para analisar o sistema de ensino, evidencia um processo de opressão sobre o aluno, que denominou de concepção “bancária” da educação. Ele critica as pedagogias que entendem a cabeça do aluno como um vazio, como um banco pronto para receber depósitos; ou as escolas, que consideram que todo o saber e suas práticas são exclusividades do professor e o aluno não é mais do que um receptáculo inerte e vazio. O professor “deposita” na cabeça dos alunos aquilo que julga pertinente.

A partir das idéias de Freire, os educadores brasileiros passaram a entender a cabeça dos alunos como um lugar cheio de vivência, e não como um grande vazio. No entanto, ainda podemos nos perguntar se o tipo de conhecimento desenvolvido na escola é de interesse do aluno, pois, na concepção *bancária*,

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (p. 57).

Paulo Freire (2002) propôs o desenvolvimento da consciência como forma de libertação. Para ele, somente o processo de conscientização pode libertar o homem da manipulação das idéias burguesas que alienam os “oprimidos”. A liberdade seria construída

por meio de uma *educação libertadora, problematizadora*, que questiona a realidade, busca entendê-la, vislumbra as possibilidades de atuação e mobiliza no sentido de atuar sobre sua realidade. É problematizadora porque não se rende às aparências, à educação bancária e ao sistema educacional imposto. Pelo contrário, busca entender a realidade e as contradições dentro das relações e, ainda, supera qualquer condição de opressão. É libertadora quando permite a consciência do conhecimento, das suas potencialidades, das atitudes e das mudanças que pode promover.

A partir da consciência, a atuação assume um caráter de intencionalidade. Nenhum trabalho do professor é isento de suas vontades, escolhas e concepções. Quando não há intenção, o professor continua fazendo escolhas impensadas, que, posteriormente, comprometem o seu trabalho, principalmente a aprendizagem do educando.

Para Paulo Freire (1996), o processo educativo é um ato político na medida em que, com suas ações, o professor pode promover formações e relações tanto de domínio quanto de liberdade entre as pessoas. Ele acreditava que a pobreza e o analfabetismo guardam uma relação direta com as estruturas sociais opressivas, com a distribuição desigual e injusta de renda e com o exercício de um poder que é exercido de cima para baixo, de dominantes para oprimidos.

Ele criou programas de alfabetização de adultos que permitiam ao sujeito se tornar, primeiramente, agente de seu processo de aprendizagem. As contradições das relações de poder entre professor x aluno eram quebradas pelo diálogo. A prática da liberdade, segundo Freire, inicia-se quando se quebra o monólogo do professor e a essência do processo educativo passa a ser o diálogo. Este viria a ser o mediador do processo pedagógico, levando professor e aluno a construírem o conteúdo programático e a escolha dos “temas geradores” que, mais do que elementos de um projeto pedagógico, seriam o caminho pelo qual o alfabetizando conheceria a sua realidade e se apropriaria desse conhecimento. Esse processo permitiria a alfabetização, mas só seria efetivo se permitisse a libertação, ou seja, que aquele que foi alfabetizado passasse para o letramento, fosse capaz de revolucionar a sua vida e a daqueles que estão ao seu redor a partir da consciência de seu conhecimento. Assim, Freire (1978) fala sobre o projeto de alfabetização na Guiné-Bissau:

Não se trata, pois, de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do País. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo, não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte (p. 45).

As concepções e filosofias desse processo de alfabetização, hoje conhecidas como “Método Paulo Freire”, são extremamente atuais e inspiradoras para dirigentes educacionais e professores que vêem na educação uma forma de promover a socialização e a cidadania.

Toda essa abordagem demonstra que não existe educação neutra. O ato de ensinar é um ato político. O professor não consegue isentar-se de suas concepções, idéias, conceitos e preconceitos quando está diante dos alunos. A opção pelo livro, por textos e pela metodologia são escolhas. Quando as realiza, o professor está tomando atitudes políticas. A escola, com seus programas, projetos, sistema de funcionamento, currículo etc., é uma instituição imbricada na política. Para Freire (1988): “Não há um aspecto político; a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível” (p. 18). Esse ato político envolve seres humanos. Uma pessoa politizada é aquela que passou da percepção de vida como um mero processo biológico para a percepção da vida como um processo biográfico, histórico e coletivo.

No trabalho do professor, dois aspectos se destacam nos trabalhos freireanos: a importância e o valor da cultura na identidade social do indivíduo. Todo o seu trabalho parte do reconhecimento e da valorização da cultura do indivíduo. Segundo ele, o processo educativo deve partir do indivíduo. Assim, a primeira parte de seu método consiste em conhecer o educando e seu modo de vida, trazendo a cultura do aluno para dentro de sala. No segundo momento, quando são construídas as questões relativas aos temas geradores, o que se pretende é que o aluno reconstrua sua história de vida, ou seja, se entenda como um sujeito que se construiu culturalmente. E, por último, a partir do entendimento de sua realidade, o educando deve problematizá-la, a fim de potencializar a construção do seu futuro. Construção que é revolucionária na medida em que rompe com as tradições no processo de construção do futuro.

O ato de aprendizado e ruptura pode ser individual e coletivo, mas o resultado está intrinsecamente relacionado à sua vida em sociedade. Todo o processo se baseia na cultura do

aluno, seu vocabulário, idéias e valores. No encontro coletivo, o ato de educar deve promover formas de consciência que eventualmente levarão as pessoas à ação cultural e à revolução cultural.

O ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam (Freire, 1988, p. 77).

Outro aspecto de destaque é o tratamento que o autor dá à questão da linguagem. O método de Paulo Freire espera que o professor inicie ouvindo o aluno, e não falando, entendendo, pela linguagem, como o estudante entende o mundo à sua volta. O método cobra do professor o entendimento de que qualquer linguagem é válida quando promove conhecimento e que o processo de alfabetização não pode fugir ao conjunto de vocábulos característicos do modo cultural do aluno. As palavras ou temas geradores devem ser escolhidos com critério, pois devem representar um aspecto da vivência cultural do aluno. Nesse sentido, ele propõe uma inversão de papéis: no início de todo processo, o professor deve estar na condição de aprendiz; então, estará na condição de aprender o que vem do aluno, para potencializar e transformar os conhecimentos que ele já possui. A isso, ele chamou *comunicação dialógica*, processos investigativos capazes de promover uma nova forma de entender a realidade, *ler no mundo*, para poder transformá-lo.

E que professor seria esse, capaz de desenvolver um método tão comprometido socialmente? Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) enuncia os saberes necessários à prática educativa. Ao discutir a relação entre o professor e o aluno, ele chama a atenção para o fato de que *não há docência sem discência*, ou seja, aluno e professor têm uma vivência imbricada. Os caminhos do aprender e do ensinar se misturam. No ato docente, aquele que ensina está sempre aprendendo e vice-versa. Mas o professor não pode fugir ao seu papel e responsabilidade de estar na gestão do ato de ensinar; situação que exige conhecimento, rigor metodológico, pesquisa, conhecimento; consciência de suas ações e dos processos que estas podem desencadear.

Para ele, educador é aquele que respeita os saberes do educando, que o entende como um ser cultural e histórico, que não poderia ter outro lugar ou papel social devido à sua caminhada. Estabelecer a *comunicação dialógica* é abrir a porta do respeito e entendimento do valor da bagagem cultural que esse aluno carrega, entendendo que a partir dela pode-se aprimorar tanto os conhecimentos do aluno quanto os do professor.

Todo ato educativo deve ter embutido em si a potencialidade revolucionária; mas, para alcançá-la, o professor precisa desenvolver a criticidade diante da realidade, das vivências que a sala de aula permite a ele vislumbrar ante sua prática e, principalmente, na relação professor-aluno. Essa relação exige posturas éticas e estéticas do professor tanto com seus pares quanto com seus alunos, posturas que devem ser menos teóricas, pois *ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo*; ensinar exige a realização da prática pedagógica na identidade cultural do aluno como expressão das concepções e ideologias da escola, da comunidade, da família e dos grupos de convívio.

Para Freire, a relação do professor com o conhecimento deve reconhecer que não existe saber puro ou inacabado. Sua construção é dialética, reconstrói-se constantemente, mas só se concretiza quando o processo de aprendizagem respeita não só as potencialidades do professor para ensinar, mas principalmente a autonomia e competência do aluno para aprender. Aqui, conhecimento é construção, processo que se inicia e cresce dialeticamente mediado pela comunicação dialógica. Então, professor é aquele que dialoga, escuta, respeita, intervém com segurança e competência profissional. O docente deve estar comprometido com o crescimento de seus alunos e acreditar na superação de barreiras. Por isso, em suas atitudes e idéias, prevalece uma prática que acredita e tem esperança no futuro. Seus atos devem ter grande carga de alegria e generosidade.

Mas é preciso [Paulo Freire sublinha] que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seu alunos (p. 92).

Então, seguindo as indicações Giroux e Freire, vamos ouvir e entender o que pensam os professores sobre a educação, a escola e sobre o ofício e prática de ser professor.

CAPÍTULO 4

SUBSÍDIOS PARA ENTENDER O OFÍCIO E A PRÁTICA DO PROFESSOR

4.1 Sobre a coleta de dados

O objeto da pesquisa é o entendimento e o exercício dos fundamentos da educação na ótica dos docentes da rede municipal de educação, ou seja, como os professores compreendem o ofício de ser professor.

O objetivo é discutir e analisar se, entre aqueles que são docentes, existe coerência nas funções e atribuições profissionais. Não se espera um consenso, mas que elas estabeleçam uma linha lógica de referência ao seu trabalho; caso contrário, poderá evidenciar que o crescimento da demanda pedagógica não retirou dos professores seus referenciais.

A pesquisa trata de um estudo de caso no sistema de educação da rede municipal de ensino de Ouro Preto por meio da Secretaria Municipal de Educação.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do ensino fundamental – séries iniciais da rede municipal de ensino. A rede municipal de ensino conta, hoje, com aproximadamente 500 profissionais. A pesquisa abrangeu aproximadamente 5% deles. Foram aplicados cinco questionários por faixa etária de tempo de serviço: de 1 a 4 anos, de 5 a 7 anos, de 8 a 15 anos, de 16 a 25 anos e mais de 25 anos. As professoras foram escolhidas de forma aleatória no universo das escolas de educação infantil e educação básica. Essa seleção obedeceu a um itinerário da carreira de professor proposta por Gonçalves (1995), que analisa, desta maneira, o desenvolvimento da profissão docente:

Anos de Experiência	Etapas/Traços Dominantes
1 a 4	Fase 1 – O início => choque do real e a descoberta de como irá conduzir seu trabalho.
5 a 7	Fase 2 – Estabilidade => o professor tem a gestão do processo ensino aprendizagem, acompanhado de gosto e satisfação com o ato de ensinar.
8 a 15	Podem ocorrer dois tipos de atitude em relação ao ensino: . divergência positiva – ocorre quando, mesmo tendo um conhecimento real da profissão, o professor mantém-se empenhado e entusiasmado com o ato de ensinar; . divergência negativa – ocorre quando o desenvolvimento da profissão se torna um peso e há descrença e falta de entusiasmo com o trabalho docente.
16 a 25	Serenidade => corresponde a um distanciamento afetivo da profissão quando se tem segurança sobre o trabalho que desenvolve.
+ de 25	Professores em final de carreira. Aqui, podem acontecer dois processos diferentes: haver uma renovação do interesse, que se caracterizará pelo entusiasmo pelo trabalho, ou pelo completo desencanto, à espera da aposentadoria.

Fonte: Adaptado de Gonçalves (1995, p. 163-164).

FIGURA 3 – ETAPAS DA CARREIRA DO PROFESSOR

A progressão de tempo de serviço nos permitirá avaliar o que os professores pensam sobre a sua prática profissional e sobre a percepção da importância e do ofício de professor variar com o decorrer dos anos.

Antes de iniciar a pesquisa, solicitamos ao secretário de Educação autorização para realizá-la no ambiente da rede municipal de ensino (Anexo 1), o que foi concedido. A mesma atitude foi tomada com as entrevistadas. Todas autorizaram por escrito a divulgação dos resultados da pesquisa (Anexo 2).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário semi-estruturado. A forma como as questões eram abordadas foi determinada pelo estudo piloto. Nele, percebemos que, ao elaborar com maiores detalhes as questões da pesquisa, as respondentes tendiam a uma linha de raciocínio que se desdobrava a partir do que lhes fora perguntado. Constatamos que a maioria das respostas era uma repetição da pergunta. Com o questionário que utilizamos (Anexo 3), as professoras foram mais espontâneas e demonstraram com mais identidade o que pensavam e sentiam sobre as questões da educação.

Os questionários foram aplicados nos momentos de encontros dos professores em reuniões da Secretaria Municipal de Educação, quando havia profissionais de diversas

escolas, reunidas em grupos de aproximadamente 20 integrantes. Foram utilizados três eventos para consolidar a amostragem. O único procedimento seletivo foi o tempo de serviço. Como não encontramos professores com mais de 25 anos de trabalho, aumentamos o número de professores da faixa de 8 a 25, que, juntos, passaram a perfazer um total de 15 respondentes (oito da faixa de 8 a 15 anos de trabalho e sete da faixa de 16 a 25), para obter amostragem de 5% de professores da rede.

Em cinco grupos, selecionamos os professores por faixa etária de trabalho, explicamos o tema da pesquisa e solicitamos que preenchessem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento” (Anexo 2) e, posteriormente, o questionário.

4.2 Resultado e análise da coleta de dados

O questionário era composto de questões simples, que buscavam respostas claras para evidenciar o que o professor pensa sobre o seu trabalho.

4.2.1 Instrumento de Coleta de Dados

LOCAL DE TRABALHO _____

TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR _____

VOCÊ CLASSIFICA O ENSINO ATUAL COMO:

() EXCELENTE () ÓTIMO () BOM () REGULAR () FRACO

PORQUE _____

CITE CINCO FUNÇÕES PRINCIPAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR, EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

APONTE CINCO QUALIDADES DO PROFESSOR

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

APONTE CINCO ATITUDES QUE UM PROFESSOR NÃO PODE COMETER

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

APONTE TRÊS MEDIDAS QUE PRECISAM SER TOMADAS COM URGÊNCIA PARA AJUDAR A RESOLVER O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Aplicamos o questionário por faixa etária, conforme metodologia proposta por Gonçalves (1995). Pretendíamos verificar se havia tendência ao desvio positivo ou ao negativo e, neste caso, se a resposta atenderia a uma tendência. Mas isso não aconteceu. Acreditamos que a natureza das questões não nos permitiu compreender onde estão os professores satisfeitos ou insatisfeitos com seu trabalho.

Quando perguntamos às professoras como classificam o ensino atual e que justificassem sua resposta, pretendemos analisar como os professores avaliam seu trabalho no contexto do sistema de educação e ensino.

Conforme Quadro 1, identificamos que 24 professores avaliam a educação como “boa” ou “regular”. Apenas uma considerou ótimo e nenhuma das respondentes classificou como “excelente” ou “fraca”. A classificação “bom” tendeu a duas vertentes (Quadro 2).

Para três respondentes, “bom” foi entendido como classificação positiva, ou seja, o trabalho que a escola oferece já esteve mais fraco e agora está melhor, porque o relacionamento entre os professores e os alunos melhorou significativamente, e há mais investimento nas escolas e nos professores.

Na segunda vertente, 17 professoras entenderam “bom” como classificação negativa, ou seja, que o trabalho que a escola oferece já esteve melhor e agora está mais fraco. Essa queda na qualidade é atribuída, em sua maioria, ao poder público, devido aos programas e projetos que enfraquecem o trabalho do professor e da escola, à falta de valorização e remuneração digna para os docentes e à falta de materiais e equipamentos; culpam os pais por serem descomprometidos em relação ao desenvolvimento de seus filhos e o desinteresse dos alunos pela queda na qualidade do ensino (Quadro 3).

Solicitamos às professoras que citassem cinco funções principais no seu trabalho em ordem de importância. Quando verificamos qual resposta fora dada em primeiro lugar (Quadro 4), três funções se destacam: ser educador, saber ensinar e estar em constante capacitação. Foi dada às professoras a possibilidade de citar cinco funções em ordem de importância. Ao computar as respostas (Quadro 5), percebemos que é redundante ao que foi colocado no quadro anterior, porém de forma mais ampla. Foram citadas 45 funções, algumas clássicas, como planejar, educar e ensinar; outras discutíveis, como ser psicólogo, ser confiante, ser disciplinador, ser mãe e ser protetor.

Analisando as respostas, só identificamos dois conjuntos das cinco respostas que apresentam seqüência lógica e concatenação das funções. Em um deles, a professora elaborou o seguinte esquema: Planejar => Discutir => Avaliar => Rever => Fazer => Reavaliar. Ou seja, ela identifica no trabalho do professor em sala de aula como as cinco funções básicas do ofício de ser diretor.

Outra respondente descreveu as funções em frases, na seguinte ordem:

- 1) Preparar a criança para a vida.
- 2) Passar informações fundamentais e que sirvam para a vida.
- 3) Orientar o aluno para o progresso pessoal e profissional.
- 4) Desenvolver os conhecimentos do aluno.
- 5) Orientar o aluno para a prática.

Aqui, a linha de resposta caminha no sentido de formar o cidadão e o profissional no seu conjunto. As cinco funções que citamos são entendidas como educação para a formação da vida, principalmente para o trabalho.

As outras 23 respondentes citaram as funções, mas não deixaram transparecer uma seqüência que apresentasse uma relação interna. Elas são citadas aleatoriamente, ainda que as cinco citações tenham como foco o sistema de educação e ensino.

Pedimos às respondentes que citassem cinco qualidades do professor. Se, na questão acima, a intenção era levar o professor a pensar sua prática, com essa solicitação, pretendemos analisar como o professor avalia a si mesmo e o seu trabalho, considerando as qualidades que ele tem.

Também tivemos algumas surpresas. Primeiro, porque qualidades e funções, na concepção das respondentes, são situações idênticas. O segundo aspecto a ser destacado é que praticamente não aparecem respostas novas. As funções, respondidas no Quadro 5, voltam a

ocorrer no Quadro 6. Também chama a atenção a falta de relação entre as respostas. Ser criativo, ser responsável e ser paciente receberam mais de 50% de citações entre as respondentes, muito acima das outras respostas. Qualidades como atencioso, carinhoso, dinâmico e tolerante estão no mesmo padrão de importância da função de psicólogo, por exemplo. Todas as respostas podem ser verificadas no Quadro 6.

No instrumento de coleta de dados, pedimos às professoras que apontassem cinco atitudes que um professor não pode cometer. Nessa questão, pretendíamos verificar como o professor analisa sua prática quando comparada com a do outro. Por considerar que a professora não apontou como atitude negativa aquilo que ela não pratica; por outro lado, pode-se deduzir que aquilo que é apontado ainda ocorre nas escolas.

Nas respostas (Quadro 7), algumas questões da escola tradicional, que são abominadas por qualquer sistema educacional, ainda estão presentes. Mais de 50% das respondentes apontaram que um professor não pode *ser agressivo*. Algumas ainda especificaram a violência física ou a verbal. Em segundo lugar, cerca de 40% das entrevistadas apontaram *ser preconceituoso*. Em ordem de ocorrência, elas colocaram que um educador não pode ser irresponsável, desrespeitar os alunos, ser descomprometido; e, em sexto lugar, apontada por 20% das entrevistadas, aparece a cobrança de uma função pedagógica: dar aulas sem planejar.

Mas o leque de respostas é muito amplo e diverso. Por exemplo: as entrevistadas trabalham com crianças, com média de idade entre 7 e 10, com pequena variação para mais ou menos. No entanto, aparecem respostas como assediar ou seduzir alunos, praticar o racismo, falar palavrão, incentivar a violência ou andar mal-arrumado.

Solicitamos às professoras que apontassem três medidas que precisam ser tomadas com urgência para ajudar a resolver o problema da educação no Brasil. Nessa questão, pretendemos verificar que tipo de correções os professores desejariam que fossem feitas no sistema educacional. A leitura que as entrevistadas fazem dos problemas da educação demonstram ser consenso entre os professores o desprestígio da profissão e do sistema no qual trabalham. Temos 75% acreditando que, para a educação melhorar, é preciso aumentar a remuneração para os professores. Mais de 50% afirmam que é preciso valorizar o professor.

As opções seguintes continuam apontando falhas na gestão da educação. Os professores reclamam do grande número de cursos aos quais são submetidos, mas solicitam capacitação contextualizada com suas necessidades. Também reclamam da política

educacional, alegando que é preciso mais continuidade do que mudanças; menos discursos e leis, e mais atitude.

Algumas respostas enveredam para a vertente social e colocam que a situação da educação pode melhorar se se tirar as crianças carentes das ruas e ajudar famílias com dificuldades socioeconômicas. Duas respostas remetem a questões mais pedagógicas, como eliminar o sistema de ciclos ou criar um sistema de avaliação eficiente para apontar erros e direcionar os caminhos.

De posse desde dados, analisaremos se há uma coerência interna entre os docentes sobre o seu ofício e o exercício dele. Para tanto, serão confrontadas as respostas dos entrevistados com os requisitos colocados pelos pedagogos e educadores sobre as questões da educação.

4.3 Dando voz aos professores

No Capítulo 3, ao levantarmos o que os pedagogos, educadores e instituições apresentaram como necessidades do trabalho do professor, nós as enquadrámos em categorias. Tentaremos, agora, estabelecer uma relação entre elas e a fala dos entrevistados.

A primeira categoria de discussão é a da formação acadêmica. Entre pedagogos e filósofos da educação, coloca-se com grande insistência a necessidade de uma formação acadêmica consistente. Não percebemos, nas respostas das professoras, qualquer tipo de reflexão voltada para a sua formação ou sobre o valor dela no desempenho do seu trabalho. Por outro lado, está latente a solicitação por requalificação em serviço. A insistência com a qual ela aparece nos leva a supor que há uma deficiência que o professor por si só não consegue resolver. Por isso, ele necessita de capacitação. Outro aspecto que os questionários deixam transparecer é que os cursos de aprimoramento oferecidos aos professores não têm sido muito eficientes ou a necessidade de atualização é maior do que aquela que lhes tem sido oferecida.

Na segunda categoria, formação para a ação dentro das funções docentes, os entrevistados apontaram em diversos momentos as questões relativas a planejamento, voltadas para o plano de aula. Não encontramos citações que remetam às questões do currículo. As potencialidades dos processos avaliativos também não aparecem nas discussões. Com exceção do planejamento, as questões didáticas passaram à margem das discussões. Apenas uma

professora chama a atenção para a necessidade de se elaborar processos de avaliação “*alguns conteúdos deveriam ser avaliados para conseguirmos avançar [pedagogicamente]*”. A afirmativa, entretanto, não clarifica se a avaliação deveria recair sobre a análise curricular, elaborada pelos gestores públicos; se o foco seria o desempenho do aluno; ou, se a partir deste, o foco seria o professor.

Outra citação que diz respeito à categoria formação para a ação é a de que se deveria “*acabar com o ciclo e voltar com a seriação*”. Essa proposta foi feita por 30% dos entrevistados. As mesmas entrevistadas que propõem a volta de um sistema que já se provou não ser um modelo de excelência – a seriação – apontaram que entre as funções do professor está a necessidade de “*estar sempre em busca de novos métodos*”.

Percebemos diversas contradições: não se consegue buscar o novo sem voltar ao velho; o ato de aprimorar está implícito na fala, atrelado ao retorno do tradicional. Por outro lado, transparece a falta de domínio, por parte do professor, do sistema mais novo. Outro aspecto que sobressai é como se entende a gestão dos programas pedagógicos. A necessidade de acabar com o ciclo é apontada como uma necessidade de dentro da escola, mas a fala das professoras deixa subentender que deveria vir de fora dela, que deveria ser concedida pelos gestores públicos. Fica demonstrado que o professor não tem uma leitura muito clara sobre a importância do Plano de Desenvolvimento do Ensino ou do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Estes e outros tratados internos da escola, que lhes dá autonomia para resolver essas questões, não foram citados por nenhuma entrevistada.

Muitas professoras colocaram como função da escola o ato de educar e que uma qualidade fundamental do professor é ser educador. A grande maioria, nos seus apontamentos, no entanto, associa educar a atitudes e comportamentos, como ser paciente, tolerante e respeitador ou não ser agressivo e intolerante. Assiduidade, pontualidade e responsabilidade também são citadas. Um pouco na contramão do papel de educador está ser psicólogo, que, considerando todas as respostas, é citado por 30%. Ser mãe é consenso para 25% das entrevistadas. Não existe coerência interna entre as citações.

Algumas professoras ainda retiram da escola e de seu trabalho a responsabilidade com os problemas de aprendizagem ao afirmar, por exemplo, que o ensino não está melhor porque “*falta compromisso por parte dos alunos*”, “*os alunos apresentam dificuldade em interpretar as informações do professor*”, ou que é preciso “*mais responsabilidade dos pais*”, “*mais apoio dos pais*”. Nessas falas, subentende-se que, para ter um ensino de qualidade, é preciso o

aluno ideal, condição para termos uma educação de excelência, menosprezando o aspecto pedagógico do trabalho educativo.

O estreitamento das opções curriculares a um formato básico e a introdução de passos seqüenciais rígidos fazem com que se trabalhe a partir de uma concepção pedagógica falsa, segundo a qual todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de avaliação. Ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos (Giroux, 1987, p. 19).

A terceira categoria, formação para a convivência e a função social da educação, como já foi mostrada no Capítulo 3, é muito ampla e com diversas subdivisões. Demonstra ou solicita como a escola deve se relacionar internamente e com a sociedade em torno dela. A fala dos professores, nesse aspecto, nos permite diversas reflexões.

Vamos partir, então, da postura do professor. Responsabilidade, assiduidade, pontualidade, criatividade, dinamismo e comprometimento estão presentes nos Quadros 4, 5, 6 e 7. A postura do professor em sala de aula é cobrada com muita rigidez. Aqui, espera-se um professor que seja profissional. Mas, por outro lado, o conceito do profissional vocacionado para um ato de abnegação, que entende a escola como o segundo lar e para o qual se deve promover um esforço incondicional, também, está presente na mentalidade dos professores e aparecem nos quatro quadros, quando os professores afirmam que é função ou qualidade do professor: ser amoroso, carinhoso, psicólogo, ser mãe e saber brincar com os alunos.

As relações professor x aluno e professor x pai também são vertentes de relacionamento que não estão bem resolvidas internamente nas escolas, já que os próprios professores dizem não ser procedentes atitudes como “violência na sala de aula”, “agredir física e verbalmente o aluno”, “incentivar a violência entre os alunos”, “assediar o aluno”, “[utilizar] um vestuário que não seduza o aluno”, “ser preconceituoso”, “taxar o aluno”, “menosprezar o aluno”, “tratar o aluno de forma diferenciada”, “descontar na criança seus problemas pessoais”, “ignorar os pais”, “omitir informações aos pais” etc.

Podemos ir um pouco além e afirmar que as relações entre os professores, dentro das escolas, também estão em situação de instabilidade e tensão. A justificativa está em afirmações como: um professor não deve “ser fofoqueiro”, “se omitir diante dos problemas

que ocorrem na escola”, “se autovalorizar demais”, “trabalhar só para si”, “saber discutir nas horas certas”, “não ser unido com os companheiros” e “reclamar dos colegas para o diretor”.

As análises anteriores nos levam a supor que as relações humanas na escola apresentam muitos problemas. Pelos dados levantados, ainda temos professores que falam palavrões, seja com os colegas, seja com os alunos. Há os que fumam em sala de aula. E, ainda, os que agredem e os que praticam racismos ou atos preconceituosos. Parece que o professor não está entendendo qual o seu papel e o seu lugar no sistema educacional; ou, em outra vertente, podemos entender que as pressões da escola sobre o professor têm sido tão fortes que ele está extrapolando os limites do profissional e do pessoal.

Dentro da categoria formação para a convivência e a função social da educação, entretanto, as respostas não apontam somente problemas. Elas evidenciam que os professores consideram um avanço significativo da atualidade o fato de o aluno e o professor estarem mais próximos e se relacionarem com menos distância e frieza. Tal fato vislumbra-se pelas citações: “*os profissionais estão... valorizando o conhecimento do aluno*”, “*o professor está dando mais espaço para o seu aluno*”, ou ainda, “*existe uma interação melhor entre professor/aluno/escola*”.

Planejar, educar, ensinar e capacitar-se estão no topo da linha das funções do professor. A cobrança por qualificação significativa e contextualizada também é um indicador de que os professores compreendem que a educação está em processo de mudança e que o mundo exige profissionais em constante renovação. Os professores estão, em sua maioria, propensos a aprender sobre o novo e a trazê-lo para a sala de aula.

As respostas, no entanto, não apontam a participação dos professores nas discussões sobre currículos, programas, projetos e planos para a educação como um todo ou para a escola em particular. As noções de inclusão e equidade são tratadas como atitudes e comportamentos, não como fundamentos educacionais. Os professores reclamam e criticam sobre a forma como as políticas públicas entram na escola, o que se evidencia em citações do tipo: “*na educação hoje está ocorrendo muita mudança, porque estão sempre testando um método novo*”, “*a burocracia é ainda muito grande e não deixa o professor atingir o máximo*”, “*tantas mudanças andam acontecendo que os professores e os alunos ficam perdidos; com isso, o ensino deixa a desejar*”, ou ainda que seja preciso uma “*política de leis não tão variáveis de ano a ano*”, ou “*que o governo não fale sobre educação, [que] faça para*

a educação”. Porém, os professores não se entendem como parte integrante do processo de criação das políticas educacionais, sequer apontam maneiras de participar desse processo.

as teorias e as práticas educacionais devem ser avaliadas e implantadas de acordo com seu potencial de fornecer condições para que professores e alunos compreendam a escola como esfera pública dedicada a formas de fortalecimento pessoal e social. Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. Igualmente, isto significa lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação econômica de muitos (Giroux, 1987, p. 25).

Situação idêntica se verifica quando a questão é a valorização do professor e de sua função. A pesquisa aponta para o que chamaram de *desvalorização moral*, ou seja, a educação como serviço prestado ao cidadão não é reconhecida pela comunidade e pelos órgãos públicos. A isso se alia a desvalorização econômica, que se manifesta na falta de investimento público no aparelhamento da escola, na carência no fornecimento de materiais e equipamentos e no baixo salário do professor. Esses sentimentos são expressos da seguinte maneira: “*tanto o professor quanto o ensino estão muito desvalorizados*”, “*nos falta material didático adequado*”, “*ainda precisa mais investimentos em espaço físico e equipamentos mais modernos*”; para resolver o problema da educação, é preciso “*valorização profissional*”, “*salário digno para os professores*”, “*melhor remuneração, mais recursos financeiros e melhor infra-estrutura na escola*” e “*valorizar o profissional moral e financeiramente*”. Dessa forma, a busca pelo reconhecimento se dá de três formas: primeiramente, reconhecendo a função social da educação e o professor nesse contexto; em segundo lugar, retirando o valor da educação do discurso e passando para a prática, que representaria investir, aparelhar e equipar a escola, dar aos profissionais da educação condições dignas de trabalho; e, por último, mas não necessariamente nessa ordem, remunerar de forma digna o professor. As entrevistas, no entanto, apontam soluções que viriam de fora para dentro da escola, situações sobre as quais os professores não teriam domínio de ação, como se elas fossem geradas fora da escola.

Nas três categorias apresentadas, observamos que as professoras respondem muito superficialmente ao que se cobra do seu trabalho. Em muitos aspectos, as questões

pedagógicas são pulverizadas na fala das professoras em funções ou qualidades comportamentais e atitudinais, seja quando comparam a escola à “*segunda casa*” ou o papel do professor ao de uma “*segunda mãe*”. Quando salientam que uma professora deve ser *carinhosa e amorosa* estão demonstrando a perda do lugar das questões pedagógicas no exercício profissional do ofício docente.

Para entender, então, os passos e descompassos da educação e analisar a situação no seu conjunto, vamos recorrer aos conceitos e fundamentos propostos por Giroux e Freire, para analisar o ofício de ser professor na atualidade e verificar como a profissão docente é vista na sociedade.

4.4 Uma tentativa de síntese: o ofício de ser professor na sociedade atual

No início desta dissertação, quando percorremos o crescimento do sistema educacional brasileiro e do ofício de ser professor e, avançando, quando buscamos os requisitos da profissão levantados pelos educadores, pedagogos e instituições de ensino, percebemos claramente uma imposição do Estado sobre a escola e o trabalho do professor.

A organização do sistema educacional sempre direcionou parte significativa de sua preocupação à formação para o trabalho e à cidadania. O bom cidadão é aquele que se adapta às novidades e mudanças do sistema de produção. Isso nada mais é, como disse Giroux, do que a escola a serviço do capital, do sistema produtivo. As grandes e significativas mudanças na educação ocorreram simultaneamente a alterações profundas e a rupturas no sistema econômico.

Este é um momento de crise. Adentramos o século XXI modificando o perfil de formação dos alunos porque, entre outros fatores, precisamos de menos operários. As máquinas fazem o serviço pesado e mecânico. Desse modo, precisamos de um profissional que saiba “vigiar” a máquina para que ela funcione bem, o que provocou uma mudança nos currículos. Carecemos de um aluno menos habilitado a repetições mecânicas, porém mais flexível, com maior leitura do mundo no qual vive. Mas, retomando Paulo Freire, não se trata de entender a realidade para se adaptar a ela. Para ultrapassar as imposições colocadas pelo mundo do capital e do trabalho, é preciso ler o mundo para transformá-lo a seu favor.

Como a influência do trabalho industrial diminuiu, é preciso formar mão-de-obra para o setor terciário. Comércio, bancos, instituições, órgãos públicos e ONGs necessitam de alguém que saiba falar, discutir, encaminhar e resolver. Então, o cartesianismo das disciplinas, a uniformização dos alunos e a padronização das salas de aula passam a ser um problema que caracterizam a crise atual da educação.

As mudanças requisitadas por parte dos teóricos da educação reclamam exatamente esta adaptação do sistema educacional aos novos rumos do mundo do trabalho evidenciados pela globalização. E as escolas não podem resistir porque os fomentos e investimentos técnicos se dão, primeiro, nas instituições que colaboram com as mudanças. Isso pode ser exemplificado com a transformação do computador: de ferramenta administrativa para ferramenta didática, o que é uma característica da globalização. Mas a escola não possui dotação orçamentária para adquirir a máquina. As Secretarias de Educação também não têm verba para adquiri-la. Mas diversas instituições e ONGs oferecem “gratuitamente” essas máquinas para as escolas, desde que elas realizem a qualificação dos professores segundo a sua orientação. Esta, por sua vez, vem de empresas que não estão colaborando necessariamente com as escolas e os alunos, mas com elas mesmas quando, em longo prazo, investem na formação de um mercado de mão-de-obra qualificada de reserva.

Em muitos aspectos, as políticas públicas estão em sintonia mais estreita com o sistema econômico em detrimento da cultura da escola e daqueles que com ela convivem. Indo além, em momento algum se questiona quem é o aluno e do que ele precisa. As políticas estão tentando moldar o profissional, adequá-lo aos seus interesses. Por isso, a ênfase tão forte em programas, projetos e capacitações. Quando retomamos a fala dos professores entrevistados, essa situação se evidencia. Eles querem se capacitar, mas ao mesmo tempo reclamam que aquilo que lhes é oferecido não guarda relação com o fazer na sala de aula.

Paulo Freire (1996) salienta que educar exige segurança, competência profissional e generosidade:

uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-ser.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. (...)

Segura de si, ela é (*sic*), porque tem (*sic*) autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.

A autoridade da competência pedagógica do professor evidencia-se na sua prática, que esconde a sua formação. Para enfrentar tantas e tão diversas situações, o professor deve se preparar para tal. Por isso, é necessário que ele conheça, nos fundamentos de antropologia, o papel e o desenvolvimento da cultura, para ser capaz de entender e saber agir diante das diferenças étnico-culturais, da diversidade sociocultural e dos problemas que remetem a preconceitos de raça, gênero ou descendência; enfim, é necessário ter conhecimento para saber lidar com a dimensão cultural da sala de aula. Só o conhecimento pode levar a atitudes e comportamentos que visam à promoção humana.

Tendo embasamento sociológico, o professor terá melhores condições de entender como os problemas sociais interferem no seu trabalho em sala de aula porque conseguirá fazer uma leitura da situação socioeconômica dos alunos e, em conseqüência, do estilo de vida que lhes é oferecido. Nesse sentido, identificar em que momentos é preciso promover interações entre a escola e a comunidade para auxiliar no desenvolvimento discente.

Cotidianamente, a criança convive com problemas de violência, roubo, comportamento indevido, marginalização e discriminações, que, da sociedade, chegam ao ambiente escolar e se manifestam nas atitudes do aluno. Espera-se que a escola tenha a postura maniqueísta de “expulsar” o mal e cultivar o “bem”. Por isso, precisa ensinar ao aluno o “certo” e o “errado”. Entretanto, lidando com seres humanos, sabemos que essa relação não pode ocorrer de forma predeterminada, porque as pessoas pensam, se comportam, vivem e, portanto, têm valores diferentes. Pelos estudos filosóficos, principalmente sobre ética, estética e moral, o professor terá melhores condições de encaminhar os conflitos, as análises dos alunos e a proposição de ajustamentos de conduta sobre o comportamento humano.

A formação humanista do professor, quando se associa à experiência adquirida ao longo dos anos de docência, fortalece o trabalho pedagógico e dá ao professor aquela *segurança* de que fala Paulo Freire.

Em relação às pressões externas sobre a educação, faz-se necessário refletir sobre as conseqüências ou desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1996 e as políticas da UNESCO e do Banco Mundial para países com elevadas taxas de analfabetismo como o Brasil. O primeiro aspecto a se considerar é que, a partir daí, o Brasil teve que reconhecer o alto índice de analfabetos e rever as suas políticas de acesso à educação. Como desdobramento, as legislações foram criadas para resgatar, especialmente, a educação básica. Acompanhando as reformas européias, os documentos educacionais refletem os ideais da Pedagogia das Habilidades e Competências:

É uma proposta que vem “de cima para baixo”, ignorando a necessidade de fazer parte do debate da escola. Com isso, a sua compreensão não vai além da dimensão doutrinária das diretrizes para citação formalizada nos planos das escolas, visando cumprir as exigências das concorrências para financiamentos (Azevedo, 2004, p. 94).

O fato de não ter sido gerada no âmbito do sistema escolar e de não ter sido construída por aqueles que desenvolvem a prática pedagógica, então, temos, por um lado, como afirma Giroux, uma *Política de Reprodução* que, por não se identificar com as idéias dos professores, sofre *resistência*. Esse descompasso acontece porque se excluem do debate temas fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, como a remuneração dos professores, o aparelhamento da escola e a capacidade de atender às necessidades cotidianas dos professores, seja de material didático, ou de livros, para capacitação, dentre outras questões.

Ainda refletindo sobre a Pedagogia das Habilidades e Competências, Azevedo (2004) ainda alerta que, ao priorizar o “aprender a aprender”, enfatiza-se um processo educacional, em que o indivíduo vai buscar sozinho novos conhecimentos, autonomia intelectual.

Na perspectiva da aprendizagem centrada no indivíduo, é valorizado o método de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento existente, acumulado e construído socialmente. Inclusive porque as atividades desenvolvidas pelos alunos são mediadas por um professor. Para serem educativas, devem ser dirigidas conforme os interesses e necessidades dos próprios alunos (p. 95).

Aqui, reúno as falas de Freire e Giroux para reclamar o respeito à cultura da escola, a necessidade de partir da experiência do aluno, de dar-lhe *voz* e, nesse caso, especialmente, de chamar o professor a construir coletivamente tanto as concepções pedagógicas quanto suas práticas. Antes da escola, quando o ser humano ainda vivia em tribos, a aprendizagem já era coletiva porque o resultado do que se aprende é exercido comunitariamente. Assim, toda prática educativa é expressão de cultura que só promove desenvolvimento quando em grupo, socialmente. Para dar *voz* ao aluno, faz-se necessário conhecer, valorizar e fortalecer o trabalho docente; reconhecer seu espaço como um campo de crescimento, de desenvolvimento social.

Ao adentrar na escola e analisar o que acontece intramuros, observamos que muitas relações estão sendo estabelecidas continuamente. Mas vamos voltar o nosso olhar para o professor, para sermos como ele entende, assume ou resiste às mudanças e como desenvolve seu trabalho, ou seja, o entendimento que se tem do ofício de ser professor.

Nas entrevistas, observa-se que os docentes conseguem perceber que as políticas vêm de fora para dentro da escola. Também se evidencia como elas têm ocorrido de forma rápida, impossibilitando a adaptação do professor e do ambiente escolar. Já demonstramos como os professores reclamam da quantidade e rapidez das mudanças e também que elas não são acompanhadas dos investimentos no aparelhamento das instalações e na qualificação dos professores. Esse conjunto desvenda um professor perdido e, por isso mesmo, sem clareza sobre como desenvolver sua formação, seu trabalho pedagógico e até mesmo suas relações com os pais, os alunos, os colegas, a gestão da escola e o sistema educacional:

Reforça-se, na década de noventa, uma série de processos de exclusão dos professores, no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos (Nóvoa, 1995, p. 7).

Nas respostas das entrevistadas, observamos que no conjunto das entrevistas não há uma linha de atuação definida, a qual nos ajude a compor o perfil do professor. Quando solicitamos as prioridades da profissão, aspectos comportamentais, atitudinais, propostas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, tudo se mistura. O professor reclama que perdeu parte da sua autoridade profissional. Até a década de 70, a escola era um espaço privilegiado para a aprendizagem e a circulação de informação. Tudo o que havia acontecido de novo se aprendia na escola.

A globalização de informações que assolou o mundo a partir da década de 80 e se fez expressar em diversos tipos de mídia permitiu o acesso a um conjunto grande de informações em tão pouco tempo que o professor, para se manter minimamente atualizado, precisa escolher o que é relevante ao seu trabalho, consciente de que muitas novidades estão sendo negligenciadas. Já citamos o fato de o aluno ser capaz de agregar mais informações do que o docente e trazê-las para a sala de aula. Já se discute e pratica outras formas de mediação da aprendizagem. Por um lado, afirma Belloni (2001):

é necessário compreender melhor as NTICs [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação] para integrá-las à educação de modo a permitir que o estudante se aproprie delas para desenvolver seu conhecimento e sua aprendizagem (p. 56).

Por outro, as novas modalidades de ensino vêm ganhando espaço nos sistemas de educação, em que a aprendizagem do aluno é mediatizada por sistemas de comunicação e a figura do professor perde importância. Seu saber se torna uma voz no telefone ou um conjunto de respostas digitadas no computador.

Diante de todas essas mudanças, o professor se enfraqueceu não por se afirmar que ele pode ser substituído por qualquer mídia de informação, mas por ter sido colocada em xeque a autoridade do professor no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. As condições de acesso às novas informações ainda não chegaram à escola, muito menos aos professores. O salário destes, na maioria dos casos e especialmente das professoras entrevistadas, não lhes permite adquirir sequer livros, menos ainda CD-ROMs, DVDs e outras formas de conhecimento digital.

Outro aspecto que prejudica a prática dos professores são as mudanças de gestores nas Secretarias de Educação, seja em nível municipal ou estadual. A cada nova eleição são postuladas novas filosofias de trabalho em consonância com as lideranças dos gestores

educacionais, e não com o fazer da escola. As teorias pedagógicas propostas, normalmente estão associadas a “modismos” ou a políticas internacionais que visam à captação de recursos, e não ao trabalho do professor. Discute-se muito qual o papel do professor nesse contexto: resistir e ser tachado de tradicional e desatualizado ou adaptar-se. Toda pedagogia nova de trabalho exige do professor “coragem” para promover as mudanças que os teóricos e gestores julgam serem necessárias, mas esbarramos no outro vértice do triângulo, que é o saber da disciplina. O conjunto de novidades científicas é tão grande que o professor (tem a impressão ou) sempre está desatualizado. Por outro lado, cada disciplina possui uma metodologia de ensino que caracteriza e valoriza o conteúdo que desenvolve, busca resguardar o seu número de aulas na grade de conteúdos da escola e cria mitos para justificar sua predominância, o que explica, por exemplo, o fato de o professor dispensar no mínimo 60% do seu tempo para as aulas de matemática e língua portuguesa, restando às demais disciplinas, normalmente oito ou nove conteúdos, apenas 40% do tempo.

Reverter essa situação é fundamental tanto para a valorização do professor quanto da escola. Giroux (1997, p. 163), assim como Freire (1988, p. 18), vem nos alertar sobre a necessidade de se reforçar o papel da escola como esfera política. É preciso inserir as discussões e práticas políticas no fazer pedagógico. Os projetos político-pedagógicos, os planos de curso, os planos de aula e os planejamentos escolares necessitam se afirmar para além das políticas públicas. Isso só vai acontecer se o professor se tornar um intelectual transformador e propuser projetos pedagógicos capazes de promover uma revolução no ambiente escolar, atingindo alunos, professores e comunidade.

Para entender por que o professor encontra-se envolto e, em alguns aspectos, perdido nesse redemoinho de mudanças, vamos recorrer novamente aos conceitos de Giroux, para afirmar que os professores, especialmente os da nossa entrevista, ainda não se assumiram primeiramente como intelectuais e não têm domínio sobre os materiais, especialmente os didáticos. Eles os tomam prontos e reproduzem; não cobram o direito de elaborar seu material, querem recebê-los somente. O ato de produzir não é entendido como uma função da escola, muito menos do professor. Este não se assume como um intelectual. O mesmo se dá com a política educacional.

Para se chegar ao intelectual transformador, talvez seja necessário ao professor maior conhecimento de si mesmo e do seu trabalho. Ele tem que retornar aos estudos de

antropologia, sociologia, psicologia e filosofia educacional para, ao refletir sobre o desenvolvimento da educação e o papel que lhe cabe nesse processo, situar-se e posicionar-se.

Em momento algum nas nossas entrevistas, percebemos a *liberação da memória*, que permitiria ao professor entender sua trajetória histórica de formação, bem como a situação na qual vive hoje. Isso pode explicar, porque, por exemplo, não há uma tendência nas respostas, por parte dos professores, de chamar para si a responsabilidade sobre os problemas da educação, alocando-os em maioria esmagadora fora da sala de aula.

De forma inconsciente, os professores têm reproduzido o que é de interesse das políticas econômicas, impostas à escola pelas políticas públicas que são elaboradas pelos gestores do sistema, estes, comprometidos com o mundo do trabalho. A inconsciência evidencia a falta de postura do intelectual. A aceitação e a reprodução demonstram que não há consciência da situação.

A globalização também mudou muito o papel do Estado em relação à educação. A municipalização do ensino, por um lado, aproximou gestores, educadores e sociedade, mas, por outro, transformou a escola em local de se fazer política social. Sem ser contra o fato de a escola dar assistência integral aos alunos, o problema é que não se consolidaram as posturas e funções pedagógicas, gerando dilemas sérios. Afinal, o que é mais importante para a criança das séries iniciais: praticar leitura todos os dias ou dividir esse tempo para escovação de dentes, por exemplo? Em outras palavras, escovar os dentes dos alunos e favorecer a alfabetização e o letramento devem ter a mesma importância como atribuições do professor?

Não podemos considerar os professores como seres passivos. De alguma maneira, eles resistem ao que não gostam, ou não acreditam. Para Giroux, podemos entender essas inferências quando observamos a postura do professor diante do currículo. O currículo, categorizado neste estudo conforme Sacristán (2000), nos ajuda a identificar atitudes características dos docentes. O *currículo oficial*, planejado por órgãos governamentais e rearranjado por diretores e pedagogos, determina a grade de trabalho das diversas disciplinas e séries, por curso, e expressa a concepção de governo e de poder. Nele, os professores são obrigados a enxertar as atividades e metodologias a serem trabalhadas em sala de aula, passando a constituir o *currículo formal*, que expressa tanto a organização do sistema de ensino quanto a do pensamento do professor. O que é passível de se perceber, como

manifestação de todo o planejamento, é chamado de *currículo explícito*, porque as intencionalidades do currículo são promovidas, buscadas e evidenciadas.

Por trás de tudo isso está o *currículo oculto*, no qual são expressas as relações sociais que perpassam as práticas escolares, a saber: os valores e normas não-convencionados, como as relações de autoridade, o uso de prêmios ou castigos (às vezes, expressos em notas), as aprendizagens não-intencionadas (por exemplo, a formação de pequenos grupos de poder no conjunto dos alunos, as práticas sociais de “cola” e a criação de condutas de ação coletiva fora da formalidade do currículo), o clima da avaliação (na qual se distorce a sua razão e é transformada em objeto de autoridade, poder, manipulação, ou espelho de desenvolvimento positivo ou negativo, afetando tanto as individualidades quanto os sistemas organizativos), a reprodução mecânica de algumas práticas não como postura política, mas como forma de, aparentemente, corresponder às determinações dos órgãos que administram a educação, quando na verdade esconde o descontentamento em relação a elas.

O grande problema é o reconhecimento, por parte do professor, da prática da resistência. Quando ele o faz de forma consciente, afirma uma postura, um embate, com o objetivo de melhorar a educação do seu aluno. Quando se dá de forma inconsciente, o senso crítico não aflora. Então, a *resistência* não favorece a formação do professor nem do aluno.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que os preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o ser *mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa resignação em face das ofensas que destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetrização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2002, p. 87-88).

O resultado das pesquisas aponta que o processo excessivo de cobranças de melhoria de fora para dentro da escola nos leva a crer que o professor não está satisfeito com o que faz ou com o que lhe é oferecido. Mas o fato de não cobrar de si mesmo essas mudanças deixa

entrever uma alienação em relação às formas de interferir nesse processo a seu favor. Podemos buscar, nas entrevistas, a colocação de dois docentes que afirmaram: “*o professor não pode entender o ofício de ser professor como uma forma de poder*” e que o professor não pode olhar seu ofício como “*uma profissão para ganhar dinheiro*”. No entanto, se estamos em uma sociedade na qual o valor de uma profissão é ditado pela sua remuneração, o normal seria o contrário: buscar poder para a profissão, aumentando sua remuneração. Ficaram à margem, não sendo nem tocadas pelas entrevistadas, questões como a organização profissional para interferir na gestão da educação ou na carreira de professor.

O processo precisa sair da condição e postura de submissão. Para a *liberação da memória*, é preciso senso crítico. Para além deste, torna-se necessário fazer uma leitura de mundo como *intelectual transformador*. A autonomia e a segurança profissional advêm tanto da conscientização da situação quanto do ato potencial de mudar a situação, de se atingir uma situação *revolucionária*.

Todas essas discussões apontam no sentido de uma crise de identidade do professor e da educação. A amplitude do ato de educar e as possibilidades de “ser professor” estão evidentes, mas a flexibilidade é por demais elástica. Tudo pode ser feito na escola. O professor pode ser habilitado para desenvolver qualquer projeto. Quaisquer profissionais podem aplicar atividades nas escolas, interferindo no trabalho do professor e do aluno. Não há limites que evidenciam falta de clareza nas prioridades e objetivos da prática pedagógica, para uma inversão de situação em que a escola e seus profissionais, em sintonia com a comunidade a qual atendem, definam o trabalho a ser realizado na escola e na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade confia na escola como local ideal para colocar seus filhos quando eles não estão no lar. As creches recebem crianças cada vez mais novas e a escola de tempo integral, inclusive para o ensino médio, é uma meta a ser atingida por todos os gestores da educação.

Os próprios professores avaliaram o sistema educacional de forma positiva diante da potencialidade de desenvolvimento que ele apresenta. Ao classificar como bom o nosso sistema educacional, eles estão almejando a capacidade de ser ótimo, na busca constante da excelência. Potencialidades e necessidades foram colocadas pelos teóricos da educação, cujas cobranças também demonstram capacidade de crescimento.

O fato de os agentes sociais e políticos, especialmente os gestores da máquina pública, escolherem a escola como foco de sua ação também evidencia que ela é uma instituição com capacidade de preparar o cidadão para a vida social e para o trabalho, apta a corresponder aos anseios da comunidade.

As pesquisas apontaram um crescimento extremamente rápido do sistema educacional e de ensino. Se, até a década de 70, tínhamos uma escola para a elite, nas décadas de 80 e 90, foi garantido espaço nas escolas para as crianças de 7 a 14 anos. De meados da década de 90 aos dias atuais, assistimos a uma política de universalização do ensino médio e à incorporação da educação infantil ao sistema educacional. A escola para a criança de cinco anos já é uma realidade e as vagas para as de 3 e 4 anos está na pauta de todos os educadores, todas essas demandas cogitando ou implantando a escola em tempo integral.

A expansão de todas essas atribuições, no entanto, se deu de forma muito rápida, sem que a escola e os professores fossem preparados para tal. Independentemente das condições, as mudanças foram incorporadas e, na medida do possível, desenvolvidas. Identificamos, então, uma crise atual na escola e no trabalho do professor.

Essa leitura da situação aponta para um futuro ainda incerto e um caminho cujos passos ainda são determinados, em grande parte, por pressões diversas. Mas todas essas incertezas também apontam, seguindo as indicações dadas pelas entrevistas das professoras, alguns caminhos. O primeiro deles é que o sistema está em fase de crescimento, de ascensão. As novas relações que estão sendo criadas dentro da escola, especialmente entre os professores e alunos, são positivas. Não observamos, na nossa entrevista, um professor entediado ou considerando sua relação com os alunos, em sala de aula, como algo difícil ou insuportável. Os dois segmentos estão conversando mais e melhor. Os docentes nos têm dito

que, melhorando as condições de trabalho e favorecendo sua qualificação, a escola tende a oferecer um ensino de maior qualidade.

O segundo, porta para diversos outros caminhos, é o da valorização do profissional e do seu trabalho, entendido como a valorização da cultura interna da escola, expressão da vida da comunidade. Para encontrá-lo, retomemos Paulo Freire (1988), que, em seus trabalhos, assim como Henry Giroux (1997), insistiu no respeito à cultura do aluno e da escola. Segundo Freire, a educação *libertadora* deve se realizar nas relações de intercomunicação e intersubjetividade. Os agentes da educação devem respeitar as diversas “culturas” que compõem a comunidade escolar. Nela, revelar-se-ão as contradições do sistema econômico e de poder, evidentes na sociedade e que se reproduzem na escola, e as formas de resistência e rebeldia que abrem espaço para se discutir uma nova organização social. A cultura interna à escola, que caracteriza as práticas dos professores e alunos, na forma como desenvolvem seus relacionamentos, em sintonia com as formas de manifestação cultural que caracterizam a sociedade na qual estão inseridas e são parte integrante.

No cerne de toda essa questão está o professor e seu trabalho, que não pode ser entendido como ser passivo, omissivo ou alienado, considerando a clareza que possui para evidenciar os caminhos de mudança. Se for discutível o grau de entendimento que ele tem sobre as relações de poder e dominação presentes no ambiente escolar, é inegável que a busca por formação e qualificação, tende ao desvendamento das práticas culturais presentes na escola. Nossas pesquisas apontaram um processo no qual o professor se entende engessado pelo sistema e que vê na capacitação, reclamação contundente, a possibilidade de se soltar e ganhar estrada para trilhar os próprios caminhos e se empenhar, aprender, ganhar autonomia, para transgredir e passar da resistência à mudança, dando passos mais seguros e conscientes na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Se, independentemente da vontade dos professores, a escola tem se aberto para discussões a respeito do tipo de formação que deve oferecer aos alunos, situações que envolvem não só uma cidadania local, mas global, a partir do momento em que os dirigentes da educação e a comunidade escolar (especialmente os pais) passaram a se relacionar diretamente, utilizando a escola como canal. Progressivamente, o professor tende a ser parte integrante desse diálogo, com dois papéis. Primeiramente, de interlocutor privilegiado entre os dois grupos – comunidades e gestores públicos –, por conhecê-los profundamente. Num segundo momento, como formador de opinião, colocando sua própria voz e adquirindo uma identidade que se conhece e sabe o seu lugar, apesar da proximidade, tanto com a gestão do sistema educacional quanto com a comunidade escolar. Isso equivale a dizer que o professor

ganharia autoridade pedagógica, expressão do seu poder, na escola, seu campo, por excelência, de atuação.

No entanto, não se pode, mais uma vez, colocar todo o ônus da mudança sobre os professores. Os departamentos de educação das universidades deveriam ter um papel mais comprometido com a formação de *professores intelectuais transformadores*, capazes de fazer uma leitura de mundo mais real, menos ideal, utópica ou teórica, em que haja compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Cobrança idêntica deve ser feita às instituições criadas para desenvolver a educação e elaborar as políticas, que fazem muito discurso por igualdade, equidade, justiça social e valorização da educação, do professor e do aluno, mas que na prática desprezam a cultura dos povos dominados e utilizam como referência os programas do que chamam sociedades desenvolvidas, cujo padrão de desenvolvimento é ditado pelo sistema capitalista. Mais justiça e igualdade, com certeza, deveriam vir acompanhadas de respeito à cultura individual de cada povo e de condições de favorecimento do seu desenvolvimento.

Responsabilidade que deve ser dividida também com os formuladores das políticas educacionais. Muito da desorganização e dos problemas no sistema de ensino é provocado pelas mudanças políticas. Muda prefeito, muda presidente, muda governador, abandona-se o que estava em construção e impõe-se nova política educacional. As mudanças na educação decorrentes das trocas dos gestores políticos são desrespeitosas com aqueles que estão, no dia-a-dia da escola, construindo caminhos de futuro. Ainda que, em contraponto, se possa afirmar que isso só é possível porque os professores e a escola permitem tal intromissão, por outro lado, é necessário que aquele que está chegando “peça licença”, dialogue, conheça e, posteriormente, proponha. Em educação, a transição funciona melhor que a ruptura, e todo espaço de crescimento deve ter como prática a liberdade e a democracia.

Todos os estudos apontaram para uma diversidade grande de funções para o professor. Os teóricos da educação esperam e cobram muito do profissional docente. Essas cobranças colocam a dimensão social que o ato de educar permite, mas, por outro lado, a quantidade é muito grande. O sistema educacional e as condições internas da escola não caminharam no mesmo compasso. São muitas as cobranças, mas em que medida elas são pertinentes e o que cabe efetivamente ao professor ainda é ponto de polêmica. Até onde se estende e o que limita o trabalho do professor continua sendo alvo de discussão, em todas as instâncias sociais nas quais a educação é entendida como pressuposto necessário à formação do homem e do cidadão.

Considerando o universo desta pesquisa, podemos constatar que não há uma sintonia entre o que os teóricos, os gestores públicos e os professores pensam sobre o seu trabalho. A valorização é diferenciada em função dos interesses que mobilizam as cobranças. Nesse universo, observamos que houve um esvaziamento da fala dos professores. As entrevistas apontaram uma reprodução das falas das políticas e grupos dominantes na educação. Quando o professor se expressou sobre o seu trabalho e suas funções, transpareceu uma falta de consistência em relação aos fundamentos de sua prática pedagógica. O ato de educar está escondido em cobranças e atitudes voltadas para objetivos, em sua maioria, comportamentais. O “bom” professor é aquele que mantém os alunos bem comportados, que executa, sem discutir, todo o plano de curso, que normalmente vem de fora da escola. “Bom” porque chega no horário, não falta e atende a todas as solicitações do diretor.

A questão profissional também é atingida pela extensão das funções docentes. As respostas da entrevista apontaram um leque diverso de funções para o professor, em que adjetivos como carinhoso e amoroso ou atitudes como amizade e confiança ganham sentido de atitudes profissionais. Também é significativa, na análise das questões profissionais, a reclamação dos professores por qualificação, lembrando que as capacitações que estão sendo oferecidas são vistas como descontextualizadas. A intensidade e a forma da solicitação sugerem também deficiência na formação dos professores, sendo que todos os entrevistados concluíram ou estão em fase de conclusão da licenciatura. Essa situação sugere que a universidade não está cumprindo o seu papel e que a formação é elemento central na definição da qualidade do trabalho do professor.

Dando continuidade ao percurso desenvolvido por este estudo, cabe aqui mais uma reflexão: no nosso projeto de pesquisa, sugerimos que a resolução dos problemas envolvendo os professores e a escola não seriam resolvidos dentro da escola, que deveria vir da gestão pública, do trabalho universitário, das cobranças da comunidade. No entanto, ao refletir sobre essas questões à luz das teorias de Henry Giroux e Paulo Freire, essa concepção foi repensada. Acreditamos que essa também deva ser uma tarefa do professor. Enquanto ele delegar, permitir, reproduzir ou até resistir, mas não promover a mudança, as diretrizes educacionais lhe serão impostas.

É preciso que os professores percebam, em termos críticos, a profunda injustiça social que se abate sobre a maioria do povo brasileiro e a potencialidade que o seu trabalho representa para favorecer as transformações e mudanças. Enquanto o professor não assumir o seu papel social intrinsecamente associado ao exercício da sua profissão, a escola estará à

mercê de diversos interesses, menos daqueles que querem a promoção efetiva das nossas crianças em cidadãos.

A crise de identidade no ofício de ser professor não representa, no entanto, a desqualificação do profissional. As escolas ainda são entendidas como um local seguro para os filhos. As professoras assumiram as mudanças e implementaram, em alguns aspectos, apenas *reproduzindo* ideologias das camadas dominantes; em outras, *resistindo*. Com ou sem componentes de *rebeldia*, ainda não chegaram à *revolução freireana*. Mas não se pode negar que elas estão empenhadas, querem estudar, se capacitar, aprender e melhorar. Acreditam no trabalho que desenvolvem, acreditam na educação.