

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO

O Ensino Médio em Rede sob o olhar dos diferentes atores de  
uma comunidade escolar

Maria Luiza Machado Menten

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise de Freitas

São Carlos  
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO

O Ensino Médio em Rede sob o olhar dos diferentes atores de  
uma comunidade escolar

Maria Luiza Machado Menten  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise de Freitas

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos necessários para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

São Carlos  
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M549em

Menten, Maria Luiza Machado.

O Ensino Médio em Rede sob o olhar dos diferentes  
atores de uma comunidade escolar / Maria Luiza Machado  
Menten. -- São Carlos : UFSCar, 2007.  
168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2007.

1. Políticas públicas. 2. Formação continuada de  
professores. 3. Ensino de segundo grau. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Denise de Freitas

Profª Drª Maria Helena Frem Dias-da-Silva

Profª Drª Maria Lucia Vital dos Santos Abib

Profª Drª Itacy Salgado Basso

Denise de Freitas

Maria Helena Frem Dias-da-Silva

Maria Lucia Vital dos Santos Abib

Itacy Salgado Basso

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa às professoras e aos professores da escola básica, que apesar das políticas públicas ambíguas, das propostas pedagógicas inexecutáveis e dos modismos educacionais alienantes, continuam a realizar o seu trabalho com responsabilidade e perseverança.

## AGRADECIMENTOS

À Denise, amiga e orientadora, pelo seu bom-humor e entusiasmo, pelo constante estímulo, contribuições, confiança e respeito.

Aos gestores e a toda a comunidade da EE Dr. Álvaro Guião, por todos esses anos de trabalho, amizades, desafios e superações. Em especial, aos professores Cris, Maria, Tiago, Sadao, Beth, Marco Aurélio, Mazé e Jussara, e à coordenadora pedagógica Vera, companheiros que colaboraram diretamente com este trabalho, mediante entrevistas, conversas, disponibilidade de materiais, troca de idéias, buscas e discussões.

Aos profissionais da Diretoria de Ensino de São Carlos, pelo acolhimento e apoio durante o Programa Bolsa Mestrado. Um agradecimento especial à Soraya, pela disponibilidade de informações que enriqueceram esta pesquisa.

À Vânia Carradore, pela amizade, incentivo constante, apoio e contribuições fundamentais ao desenvolvimento deste trabalho.

Às companheiras e aos companheiros do Programa Bolsa Mestrado, que dividiram comigo todos esses meses de atuação junto à Diretoria de Ensino de São Carlos, por todas as experiências que compartilhamos.

À comunidade da EE Prof. Arlindo Bittencourt, que me recebeu tão bem nos meses finais deste trabalho e conferiu ainda maior legitimidade às idéias aqui defendidas.

Às companheiras e aos companheiros de turma do PPGE/2005, área de Metodologia de Ensino, por nossas discussões, partilhas e crescimento conjunto.

Às amigas do grupo de estudos coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Denise de Freitas, pelo carinho, incentivo e apoio contínuos. Graça, Isa, Márcia, Luiza, Vânia, Carmen e Alessandra, muito obrigada! Um agradecimento especial à Célia, pela leitura do texto inicial e sugestões apresentadas, e à Vânia, pela revisão do ‘abstract’.

À Maria Helena Frem Dias-da-Silva, Itacy Salgado Basso e Alessandra Pavesi pela inestimável colaboração no desenvolvimento deste trabalho por ocasião do exame de qualificação.

À minha família, especialmente à minha mãe Sônia e ao meu pai Ovídio (*in memoriam*), pelo amor, carinho e por todas as condições e possibilidades formativas que me propiciaram.

Aos meus filhos, Pablo, Samuel, Gabriel e Ana Elisa, que têm me acompanhado nos diversos momentos desta trajetória, pelos sonhos e polêmicas, pela paciência, contribuições múltiplas e aprendizagem conjunta que temos vivenciado.

Aos amigos e às amigas, cujo carinho, atenção e convívio têm sido essenciais em todo esse percurso.

À Universidade Federal de São Carlos e a toda a comunidade do PPGE e do DEME, pela colaboração, apoio e disponibilidade.

À SEE de São Paulo, pelo apoio financeiro mediante o Programa Bolsa Mestrado e pelo incentivo à formação de professores.

## Resumo

A meta principal desta pesquisa qualitativa de natureza analítica foi contribuir para a produção de conhecimento na área de formação continuada de professores da escola básica (nível médio), por meio da descrição e análise crítica das repercussões do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio - Ensino Médio em Rede - (EMR) numa escola da rede pública estadual na qual sou professora efetiva há dezessete anos. O foco desta pesquisa incide sobre a 1ª- fase do Programa, desenvolvido em escolas de ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo, no período de agosto/setembro de 2004 a julho de 2005. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com professor/as, coordenadora e assistente técnico-pedagógica, de observações participativas (principalmente na escola), de documentos elaborados (cartas de avaliação do Programa) pelos participantes no final de sua 1ª- fase (julho de 2005) e dos materiais produzidos para o desenvolvimento do Programa, como vídeos, apostilas e CD com textos complementares. Os objetivos centrais da pesquisa foram: 1) analisar o Programa Ensino Médio em Rede (EMR) e seu referencial teórico numa perspectiva crítica; 2) identificar as concepções dos professores, da professora coordenadora (PC) e de duas mediadoras (uma assistente técnico-pedagógica e uma supervisora) sobre as políticas públicas atuais, mais especificamente, sobre o Programa Ensino Médio em Rede (EMR); 3) individualizar o movimento de sua inserção numa escola da rede pública estadual sob o olhar de seus diferentes atores, buscando delinear suas repercussões, seus impactos, suas questões polêmicas, seus pontos positivos e suas falhas. A partir da visão imediata, caótica e fragmentada proporcionada pelos discursos oficiais, pelo material produzido para o Programa, pela observação participativa, entrevistas e cartas de avaliação, busquei - por meio de aproximações e abstrações sucessivas viabilizadas pelas leituras realizadas - analisar o material coletado, o contexto atual e o referencial teórico adotado pelo Programa (professor reflexivo e pedagogia das competências) numa perspectiva crítica. Procurei estabelecer um diálogo com vários pesquisadores que apresentam filiações teóricas distintas, mas que permitiram interpretar os depoimentos e movimentos. A análise dos dados foi feita a partir de referencial na área de políticas públicas e formação continuada de professores, o que me possibilitou compreender e fundamentar algumas das discussões realizadas pelos professores, bem como perceber suas articulações com as questões estruturais do mundo globalizado e com temas historicamente instigantes na área educacional. De modo geral, todos os atores envolvidos realizaram críticas ao programa que vão desde as formas como as políticas são pensadas e introduzidas na escola até as imposições teóricas do conteúdo do programa. No entanto, alguns ganhos, não objetivados pelo programa, são percebidos como resignificando as práticas instituídas por outras políticas públicas. Por exemplo, a sua implementação significou um avanço para a transformação da HTPC em espaço efetivo para a formação continuada de professores no âmbito da escola. Em suma, a postura crítica de alguns professores à proposta do Programa foi compreendida como uma forma de resistência política em defesa da escola pública e do trabalho docente que não podem perder seu papel histórico e sua especificidade.



## Abstract

The main aim of this analytical and qualitative piece of research was to contribute to the continuing education of secondary school teachers by describing and critically analyzing the repercussions of a Programme, called *Ensino Médio em Rede (EMR)*, used to give continuing education to secondary school teachers at a public state school where I have been working as a full time teacher for seventeen years. The purpose of this piece of research is based on the first phase of this Programme which had been developed at a Secondary State School in the State of São Paulo, from August 2004 to July of 2005. The results were obtained from interviews with teachers, coordinator and technical pedagogical assistant, from participative observations (mainly at school), documents generated by all the participants (evaluation letters from the Programme) at the end of phase 1 (July/2005) and from the material produced for the development of the Programme, like videos, books and CD with complementary text. The central objectives of the research were: 1) To analyze the Programme and its theoretical referential from a critical perspective; 2) To identify the conceptions of the teachers, the coordinating teacher and of two mediators (a technical pedagogical assistant and a supervisor) about public policies, and more specific, about the Programme; 3) To individualize the movement of its insertion in a public state school under the view of its different involved partners, trying to delineate its repercussions, impacts, controversial subjects, positive points and flaws. From the immediate, chaotic and fragmented view given by official speeches, taken from the material made for the Programme, from participative observations, interviews and evaluation letters, I researched through approximations and successive abstractions carried out through the readings – to analyze the collected material, the actual context and the theoretical referential adopted by the Programme (reflexive teacher and competences pedagogy) in a critical perspective. I implemented a dialogue with several researchers that present distinct theoretical filiations, but it was possible to analyze the opinions and movements. The data analyses were carried out from a referential in the public policies areas and teacher's continuing education, which enabled me to understand some of the debate made by the teachers, as well as to observe their views about the world issues and also with the instigating historical themes within the educational area. In general, all the individuals involved criticized the short time of the institutional collective space (HTPC) to establish the programmed activity. A group of teachers also taunted the proposal supported by the Programme, as well as the lack of an open debate of the other theoretical dimensions. However, its implementation was a progress in the transformation of HTPC in a permanent space for the development of teachers within the school scope. The critical way of some teachers to the Programme proposal was accepted as a political resistant in defense to the public school and also the educational work which can not lose their historical role and their specificity.

## Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: As políticas públicas, as reformas educacionais e a formação de professores	12
1.1. O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais	12
1.2. As reformas educacionais e a reforma na formação de professores	20
1.3. Formação de professores: desafios e perspectivas	34
1.4. A formação continuada de professores	42
Capítulo 2: O percurso metodológico	53
Capítulo 3: Apresentação e análise dos resultados: o Programa EMR, sua avaliação e impactos sob o olhar dos atores envolvidos e uma análise crítica de seu referencial teórico	62
3.1. Situando e descrevendo o Programa Ensino Médio em Rede	63
3.2. Críticas ao Programa a partir de seu próprio referencial teórico	78
3.2.a. A teoria do professor reflexivo	78
3.2.b. A pedagogia das competências	86
3.3. A implementação do Programa na escola	98
3.4. Como os diversos atores avaliam as políticas públicas, o Programa EMR e o papel da escola, do professor e do conhecimento	106
3.4.a. Políticas públicas	108
3.4.b. Origem, objetivo e avaliação do Programa	114
3.4.c. Influências do Programa na escola e no trabalho docente	124
3.4.d. O papel da escola, do professor e do conhecimento	127
3.4.e. Algumas reflexões	136
Considerações Finais	144
Referências	153
Anexo – Roteiro das entrevistas	168

## Introdução

*Há fontes que são apenas de água fresca e clara,  
mas cujo acesso continua a ser como que uma benção.*

*Freinet*

Esta pesquisa surge da necessidade e do desejo de se compreender o momento atual da educação brasileira para além dos discursos governamentais e das práticas cotidianas produzidas pelos professores nas escolas e nas salas de aula. Vivemos um período de crise e tensão que se manifesta de múltiplas maneiras, inclusive sob a forma de “confusão geral” ou sincretismo, que nas atividades diárias dos professores acaba expressando-se como falta generalizada de perspectiva, “sentimentos de desvalorização e mesmo de descrença quanto à importância do trabalho do professor no processo pedagógico” (FACCI, 2004). Buscar compreender os processos sociais que têm delineado tal situação talvez seja um dos desafios deste trabalho.

Chauí (2003) considera pouco adequado caracterizar os tempos atuais, como muitos hoje falam, como sendo a “era da incerteza”, e propõe que “Em vez de incerteza, mais vale falar em *insegurança*. Ora, sabemos que a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo” (CHAUÍ, 2003, p.7). Ou seja, parece que o clima que hoje ronda nossa sociedade é um clima de explícita insegurança - no sentido atribuído por Chauí - cuja origem nos remete à análise do fenômeno educativo em suas inter-relações com essa sociedade da *insegurança* que assume múltiplas faces e compromete uma visão de totalidade.

Uma das faces desse processo pode ser identificada “na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista...” (MORAES, 2001, p. 5), que já vinha sendo questionada em várias instâncias uma vez que o predomínio de sua dimensão instrumental, fundamental ao desenvolvimento do capitalismo, trouxe resultados antagônicos aos prometidos. No entanto, a crítica sistemática dirigida a tal racionalidade, acabou por eliminar não só “as impurezas detectadas na inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria

possibilidade de cognição do real.” (id. *ibid.*, p.6) Isso tem gerado um profundo mal-estar epistemológico nas diversas áreas do conhecimento, especialmente manifesto na área das ciências sociais que fundamentam a educação. A chamada “crise da educação” não teria suas raízes no ceticismo e desencanto decorrentes da desilusão relativa à razão moderna? Será que estamos acertando nosso alvo? Seria mesmo a razão moderna a fonte geradora de todas as nossas mazelas, sofrimentos e descaminhos? Bastaria romper com tal razão para que o planeta encontrasse um rumo harmônico e feliz? Qual a base material e objetiva que teria gerado essa razão moderna?

De acordo com Sacristán (2001) o sonho do Renascimento, consagrado principalmente a partir do século XVIII, tinha a racionalidade como subsídio para o progresso humano. O desenvolvimento dessa racionalidade dependia da apropriação de bens culturais pelo maior número possível de pessoas, pois “A grande esperança da modernidade está em que a posse da cultura ‘densa’ aperfeiçoe as faculdades intelectuais e transforme-se em virtude ou guia de conduta, em modo de vida, porque da prática da racionalidade apenas o bem pode acontecer...” (SACRISTÁN, 2001, p. 43). Nesse contexto, a educação ganha destaque, pois é ela que vai possibilitar a apropriação de alguns bens culturais capazes de libertar o ser humano das limitações de sua origem pelo desenvolvimento da racionalidade. Embora o projeto moderno de educação valorizasse a acumulação dos saberes que compõem a “tradição”, não os considerava definitivos e sim sujeitos a múltiplas leituras bem como à constante revisão dos conteúdos tidos como valiosos. No entanto, se nosso legado cultural – os conhecimentos historicamente produzidos – foi manipulado nas escolas e “Serviu para estimular uma idéia de progresso muitas vezes mutilador do meio ambiente, das pessoas e dos grupos sociais desfavorecidos” (id. *ibid.*, p. 49), isso não nos autoriza a aspirar ao bem suprimindo a apropriação do conhecimento e da racionalidade dele decorrente. Nas palavras de Sacristán:

tudo isso não pode conduzir-nos a um neoprimativismo ou a um multiculturalismo absoluto em seu relativismo. A mensagem iluminista deve ser refeita a partir de bases mais plurais, com uma geografia mais descentralizada (...), mas fora dela não temos nada do que partir. O desafio mais importante do futuro é unir os valores universalizadores do iluminismo com a pluralidade de modos de desenvolvê-los a serviço de uma idéia de progresso mais multilateral do homem e mais amplamente democrática (p. 49/50)

Assim, em nome do questionamento da razão instrumental vivemos um período pragmático e cético, não só no sentido epistemológico, mas também nos sentidos ético e político. Parece que é justamente esse ceticismo e esse pragmatismo que vêm minando os caminhos da educação em seus múltiplos aspectos, principalmente ao desqualificar o conhecimento teórico como resultante da “racionalidade moderna e iluminista”, tão fora de moda no discurso contemporâneo (MORAES, 2001).

Para Frigotto (1995), Chauí refere-se à crise teórica contemporânea como sendo “crise da razão”, a qual se manifesta, dentre outras formas, pela “negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público” (FRIGOTTO, 1995, p. 80).

Apple (2001) aponta na mesma direção ao dizer que vivemos um período de emergência de uma tradição antiteórica por vezes muito explícita, pois “um aparato teoricamente complexo envolvendo uma análise crítica das políticas educativas e curriculares, que requeira uma grande dose de disciplina e de estudo é visto, na verdade, como ‘mera teoria’”(p.16).

Um outro aspecto que vêm corroborando com esse clima de insegurança e falta de referenciais poderia ser caracterizado pela “síndrome do fim” (FRIGOTTO, 2006-a), pois com o colapso do socialismo realmente existente foi proclamado “o fim da história, o fim das classes sociais, a emergência da sociedade do conhecimento e do ‘cidadão’ global, fim do proletariado e o surgimento do *cognitariado*, fim das grandes utopias, fim das ideologias, fim da razão e emergência do pós-modernismo, etc” (id. *ibid.*, p. 2). É nesse contexto que cada vez mais se busca legitimar o capitalismo como uma forma de organização social natural, que poderia ser aperfeiçoada, com a colaboração de todos, para o bem comum, uma vez que seria “impossível qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade” (FRIGOTTO, 1995, p. 80). No entanto, aí existe uma contradição, pois o capitalismo é um sistema que se baseia na concentração de riqueza (e não na sua socialização), e a acumulação crescente de lucros nas mãos de poucos não pode conduzir ao bem coletivo. Não há como desvincular o bem comum da distribuição igualitária das riquezas socialmente produzidas. Uma sociedade capitalista tem como objetivo básico acumular e centralizar o capital. As pessoas não são prioritárias; as necessidades humanas (individuais e coletivas) estão subordinadas à produção capitalista que visa ao lucro. E esses princípios não constituem uma opção deste ou

daquele cidadão, empresário ou governante: eles constituem a própria forma de ser das relações sociais capitalistas (id. *ibid.*).

Há várias décadas, o desenvolvimento das forças produtivas já teria permitido a satisfação das necessidades humanas básicas e a redução do tempo de trabalho necessário à subsistência de todos, de forma que o tempo livre poderia ser utilizado para fins efetivamente mais humanizantes. No entanto, o que temos é um paradoxo: quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas, maior a concentração de riqueza, maior a exclusão e a miséria de parcelas crescentes da população mundial. Ou seja, as possibilidades para uma igualdade de condições materiais básicas estão postas; no entanto

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Assim fica cada vez mais evidente que a existência de condições objetivas para proporcionar uma vida digna a todas as pessoas não basta; é preciso conhecer essas condições, saber e querer utilizá-las (id. *ibid.*).

Embora o capitalismo tenha sido hábil no sentido de criar condições para adentrarmos numa nova etapa da humanidade, sua manutenção e seu avanço, no contexto atual, vêm se dando pela produção de múltiplas estratégias norteadas pela lógica do lucro e da concentração de riqueza, o que não traz benefícios para grande parte da população mundial. O desenvolvimento das forças produtivas ao “criar a capacidade de liberar a sociedade da escassez e dos aspectos mais opressivos da necessidade imposta pela natureza” (HARVEY, 2000, p.106), aponta para a possibilidade de superação da sociedade do trabalho abstrato (alienado, produtor de valor de troca, de acordo com ANTUNES, 1997). No entanto, acaba por potencializá-la, gerando, por um lado, a exclusão de amplas parcelas da população mundial da satisfação de suas necessidades básicas, e por outro, um consumismo exacerbado pela constante criação de novas necessidades e novas mercadorias que prometem satisfazê-las, sem chegarmos a um termo, sob a justificativa de que o mercado assim o exige e que o ser humano é essencialmente mercantil. Assim, como num círculo vicioso, o

desenvolvimento das forças produtivas tem conduzido a um maior desenvolvimento dessas mesmas forças uma vez que os lucros gerados são parcialmente destinados ao constante aprimoramento do processo produtivo no sentido de aumentar sua eficiência, sua lucratividade e a concentração de riqueza.

A luta pela manutenção da lucratividade apressa os capitalistas a explorarem todo tipo de novas possibilidades. São abertas novas linhas de produtos, o que significa a criação de novos desejos e necessidades. Os capitalistas são obrigados a redobrar seus esforços para criar novas necessidades nos outros, enfatizando o cultivo de apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho e do impulso. (HARVEY, 2000, p. 103).

Ou seja, como foi dito anteriormente, as pessoas não constituem uma prioridade. O paradigma capitalista se esgota com o desenvolvimento das forças produtivas e com a criação das condições objetivas para a emancipação da humanidade mediante a possibilidade de redução da jornada de trabalho e ampliação do tempo livre. No entanto, para que essa possibilidade seja efetivamente utilizada para proporcionar condições dignas de vida a todos, é fundamental uma outra organização das relações produtivas e sociais no sentido da constituição de uma sociedade que produza bens socialmente úteis e necessários à criação do ser humano omnilateral, capaz de construir uma vida cheia de sentido.

É importante que se compreenda “que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc. sem o que o humano se atrofia” (FRIGOTTO, 2006-a, p. 25/26).

Talvez pareça demasiado distante do tema formação continuada de professores a questão da globalização excludente que assume o capitalismo desde as últimas décadas do século passado até o momento atual. No entanto, considero que sem a análise crítica das políticas educacionais a partir dessas determinações estruturais mais amplas, torna-se difícil perceber as conseqüências efetivas da adoção de certos paradigmas na área educacional.

Desta forma, a abordagem da proposta de formação continuada para professores, que constitui o foco de minha pesquisa, bem como das reformas educacionais em curso, somente pode dar-se adequadamente se referida à trama das relações e aos embates que

se travam no plano estrutural e conjuntural de nossa sociedade neste início de século. Inclusive, vários pesquisadores (ANDRÉ, MAZZOTTI, SEVERINO) têm enfatizado a importância dessa contextualização, uma vez que o levantamento bibliográfico das dissertações e teses elaboradas na área de formação de professores tem demonstrado que, via de regra, as investigações são por demais pontuais e não se articulam às questões sociais mais amplas.

Nesse sentido, considerando-se a estreita vinculação histórica entre o ensino médio e o mundo trabalho, é de fundamental importância compreender as mudanças que vêm se dando nesse âmbito nas últimas décadas para que se possa analisar as reformas educacionais tanto no ensino médio como na formação de professores para o ensino médio.

O processo de globalização em curso desde o início da década de 70 caracteriza-se, dentre outras coisas, pela intensificação da mudança tecnológica e pela rápida difusão de um novo padrão de organização e de gestão. No entanto, foi na década de 80 que os países de capitalismo avançado começaram a vivenciar

(...) profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise desse século, que atingiu não só sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou sua *forma de ser*. (ANTUNES, 1997, p. 15).

De acordo com Antunes (1997) vários pesquisadores (como SCHAFF, 1993 e LOJKINE, 1995) compreendem que as múltiplas alterações no processo, na gestão e na organização do trabalho, tanto na produção como também na distribuição e consumo de bens e serviços, como consequência da revolução tecnológica ou informacional (baseada na tecnologia da informação) que passou a remodelar a base material da sociedade. Portanto, mudanças nos processos produtivos seriam a fonte das mudanças políticas, jurídicas, sociais, ideológicas e educacionais.

Harvey (2000) defende a idéia de que essa nova fase do capitalismo caracteriza-se pela “acumulação flexível” que na visão de Chauí (2003) implica na

(...) fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em



decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias, o desemprego estrutural decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, exclusão social, econômica e política. (CHAUÍ, 2003, p.7)

Nesse contexto, as formas de trabalho foram reorganizadas e se há algumas décadas o taylorismo/fordismo predominava, hoje o toyotismo vem ganhando espaço para recompor o capitalismo em crise. A fragmentação do trabalho e a produção em série, característicos do taylorismo/fordismo passaram a dar sinais de incompatibilidade com as mudanças no campo produtivo. Desta forma, o toyotismo traz uma organização mais flexível do trabalho, ao substituir as linhas de produção centradas no trabalho individual bem delimitado por células de produção baseadas no trabalho em equipe, a hierarquia e o despotismo fabril pela organização mais horizontal e a “participação democrática” do trabalhador, e o sindicalismo combativo pelo “*sindicalismo de envolvimento*, em essência um sindicalismo *manipulado e cooptado*” (ANTUNES, 1997, p. 25/26).

Ou seja, flexibilizam-se os processos de trabalho, de gerenciamento, de circulação e de consumo de mercadorias, mas o modo de produção continua sendo o capitalista. Os direitos trabalhistas são também flexibilizados para melhor atender ao mercado consumidor, uma vez que nessa nova forma de organização do trabalho (toyotismo), a produção é orientada diretamente pela demanda, o que justifica a manutenção de um quadro mínimo de trabalhadores nas empresas, o qual pode ser eventualmente ampliado mediante horas extras, contratações temporárias e mesmo subcontratações. Na visão de Antunes (1997), o toyotismo não representa “um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista” (p. 33) no sentido de humanizar as relações de trabalho e de livrar o trabalhador das mazelas de um sistema produtivo alienante. Seu grande sucesso deve-se basicamente ao fato de ser “um processo ágil e lucrativo de produção de mercadoria” (id. *ibid.*, p. 23) uma vez que “supõe uma *intensificação da exploração do trabalho*” (id. *ibid.*, p. 27). Grande parte dos trabalhadores passou por um processo de desespecialização para operar com várias máquinas simultaneamente de forma polivalente e multifuncional. Na verdade, o movimento que vem ocorrendo no mundo do trabalho é contraditório e multiforme: há uma superqualificação do trabalho de alguns e a desqualificação do trabalho da maioria, tanto pelo esvaziamento da atividade, como pelo trabalho precário e informal. Ou seja, há uma polarização das qualificações requisitadas de uns e de outros. Um aspecto

adicional que expõe a precarização das relações de trabalho no contexto atual refere-se à alta competitividade do mercado e à sobrecarga de trabalho para aqueles que têm um emprego.

Em outras palavras, embora alguns defendam que o toyotismo representaria um avanço nas relações de trabalho, pois estaria possibilitando a substituição do trabalho repetitivo, individual, desqualificado, ultra-simples, embrutecedor e desmotivante pelo trabalho diferenciado, em equipe, qualificado, criativo, é preciso analisar essa visão com cuidado, principalmente porque as relações de trabalho no momento atual apresentam-se muito heterogêneas, diferenciadas e fragmentadas. Não ocorre um movimento em sentido único no mundo do trabalho atual. É verdade que para alguns trabalhadores essas relações de trabalho mais interessantes tornaram-se uma realidade. No entanto, mesmo para essa elite que vivencia relações de trabalho privilegiadas, o contexto mais amplo do sistema capitalista produz efeitos colaterais que anulam grande parte dos supostos ganhos. A alta competitividade, a sobrecarga de trabalho, o atrelamento da produção às exigências do mercado e a individualização das conquistas e da evolução funcional, geram efeitos bastante alienantes. Por outro lado, para grande parte dos trabalhadores, as vantagens asseguradas a esse grupo restrito não constituem uma realidade, com a agravante de que todas as desvantagens e outras mais, relativas ao trabalho multifuncional e desqualificado, ao subemprego e ao desemprego estrutural têm representado perdas imensas a todos os que vivem do trabalho.

Como cabe aos professores do ensino médio preparar os seus alunos para atuar sob esse novo modelo de “acumulação flexível” do capital, eles têm que ser formados de acordo com o novo paradigma tecnológico ou informacional que vem produzindo as reestruturações produtivas e de relações de trabalho. Portanto, a “acumulação flexível” e a revolução tecnológica emergem no bojo do processo cíclico de crise inerente ao modo de produção capitalista, cuja superação exige o estabelecimento de novas regras e novas formas de regulação que permitam recriar os mecanismos que possibilitem a reestruturação e a manutenção do sistema.

Portanto, é importante que se compreenda as profundas alterações no processo de trabalho docente em relação dialética com as mudanças na base material da sociedade. Com o esgotamento do paradigma fordista/taylorista, é necessário que os Estados promovam reformas nas diversas áreas com vistas a se adequar às mudanças e como forma de superar a crise estrutural em escala mundial.

Após toda essa exposição, talvez fique mais fácil de compreender porque hoje nós vivemos um período de ascendência do pensamento conservador. Essa tendência fica evidente quando nos debruçamos sobre os grandes estudos sociológicos que vêm sendo produzidos nas últimas décadas e vemos que, apesar dos esforços empreendidos para a compreensão do quadro atual, algo salta aos olhos: “trata-se do quase alijamento do tema desigualdade, como problema maior e raiz possível para muitas de nossas mazelas”(COSTA, 1995, p.52). E o autor complementa sua idéia dizendo que esse é “o principal elemento que caracteriza o avanço de uma vaga conservadora, oriunda do pensamento econômico, que se espraia também por propostas de políticas educacionais” (id. *ibid.*, p. 52).

O aspecto mais intrigante desse processo é que muitas das propostas para as reformas educacionais vêm sendo apresentadas e apoiadas por personagens comprometidos com a luta pela democratização e vêm revestidas de uma retórica bastante elaborada e sedutora, mediante a qual são expostos planos “inovadores” e “ousados”. Paradoxalmente, os projetos e discursos que enfatizam a necessidade de políticas estatais voltadas ao enfrentamento das causas das desigualdades sociais, são caracterizados como ultrapassados e conservadores. No contexto atual, esse embate vem ocorrendo num cenário bastante adverso para todos nós que defendemos a idéia básica de que a desigualdade constitui a raiz dos nossos problemas sociais. “As próprias bases culturais sobre as quais tal pensamento se estabeleceu parecem esvanecer, num mundo cada vez mais bombardeado pelas idéias de competitividade, soberania do mercado e esvaziamento da intervenção dos estados nacionais” (id. *ibid.*, p. 52). Cada vez mais vem se naturalizando a concepção de que o ser humano é essencialmente mercantil e que, portanto, qualquer entrave à realização plena dessa característica deve ser removido para que o livre jogo de mercado possa orientar os caminhos do planeta.

Nessa perspectiva, a superação da crise passa pela adoção do Estado mínimo, em termos econômicos, mas máximo como regulador, bem como pela privatização das empresas públicas e pela terceirização dos serviços prestados. Apesar da aparente “novidade” das propostas acima, elas apóiam-se em idéias e princípios nada novos e bem conhecidos de pesquisadores que transitam pela área econômica. No entanto, não podemos negar o caráter inovador da retórica utilizada - eminentemente conciliatória e persuasiva - bem como das alianças em curso, nas quais se mesclam protagonistas antes situados em campos opostos. Todos esses aspectos têm representado dificuldades adicionais para aqueles que tentam compreender o cenário atual e têm gerado

interpretações fragmentadas e epidérmicas, com ambigüidades que comprometem uma possível visão de totalidade. Assim, parece haver um grande acordo relativo às etapas que temos que vencer para superarmos a crise e ingressarmos no grupo dos países que tem algo a oferecer nesse mundo globalizado, pois aqueles que não seguirem as regras do neoliberalismo ditadas pelos organismos internacionais, já estão excluídos, como é o caso do continente africano (FLECHA, 2001).

É nesse contexto que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo oferece a todas as suas escolas de ensino médio o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio – Ensino Médio em Rede (EMR), que é o foco do trabalho que agora apresentamos.

Tendo em conta a temática dessa investigação levantei uma série de questões centrais que tem possibilitado o desenvolvimento desta pesquisa:

Como o Programa de Formação Continuada Ensino Médio em Rede se articula com as questões políticas, econômicas e sociais do Brasil e do mundo na atualidade? Como os diversos participantes (professores, professora coordenadora, assistente técnico-pedagógica e supervisora) avaliam o Programa, e como compreendem sua origem, objetivos e seu impacto junto à comunidade escolar? Quais questões polêmicas emergiram na escola ao longo das discussões suscitadas pelo Programa? Ou seja, como se deu a interface entre o Programa e seus diferentes sujeitos, principalmente os professores?

Considerando-se que é fundamental situar a crise da educação contemporânea no contexto mais amplo da crise do capitalismo, este trabalho tem como meta global trazer contribuições para uma melhor compreensão da Educação em nossa sociedade, buscando caracterizar o momento atual como síntese de múltiplas tendências que se articulam com fatores estruturais do mundo globalizado. A partir desse panorama, tracei três objetivos principais de pesquisa com os quais procuro: a) analisar o Programa EMR e seu referencial teórico numa perspectiva crítica; b) identificar as concepções dos professores, da professora coordenadora (PC) e de duas mediadoras (uma assistente técnico-pedagógica e uma supervisora) sobre as políticas públicas atuais, mais especificamente, sobre o Programa Ensino Médio em Rede (EMR); c) individualizar o movimento de sua inserção em uma escola da rede pública estadual sob o olhar de seus diferentes atores, buscando delinear suas repercussões, seus impactos, suas questões polêmicas, seus pontos positivos e suas falhas. Como diz Marli André (2002) essas “são

tarefas extremamente importantes para o fortalecimento da área e para a orientação de ações e de políticas públicas” ( p. 27).

Para responder às questões centrais desta investigação, bem como atingir a meta e os objetivos acima especificados, busco estabelecer um diálogo com vários pesquisadores que apresentam filiações teóricas distintas, mas que possibilitaram interpretar os depoimentos e movimentos. Isso evidencia que muitas das críticas às propostas pedagógicas sintonizadas com as reformas educacionais em curso vêm sendo realizadas por pesquisadores que têm diferentes posições teóricas. Nesse sentido, o resultado deste trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo busco discutir a fundamentação teórica que me permitiu situar o Programa EMR no contexto das amplas reformas educacionais articuladas sob a orientação das recomendações do Banco Mundial (BM), as quais compreendem as reformas da educação básica e da formação de professores. A contextualização histórica da formação de professores no Brasil, tanto inicial como continuada, são contempladas em itens específicos, dada a importância desses aspectos para uma melhor avaliação dos problemas educacionais da atualidade. No segundo capítulo apresento o percurso metodológico que orientou a coleta de dados para a investigação, bem como a caracterização da escola envolvida. No terceiro capítulo elaboro uma avaliação crítica do Programa a partir de alguns aspectos de seu próprio referencial teórico (a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências) e também discuto e analiso os resultados da pesquisa realizada. Por fim, teço algumas considerações finais a partir das análises desenvolvidas e das perspectivas delineadas ao longo desse processo de investigação.

# **Capítulo 1 - As políticas públicas, as reformas educacionais e a formação de professores**

## **1.1. O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**

Há mais de 50 anos o Brasil é cliente do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial – BM. Dessa forma, solicita empréstimos para a área educacional e assina cláusulas que definem certas regras que precisam ser aceitas e cumpridas para a concessão dos empréstimos pedidos. Para que tais regras estabelecidas pelos diretores, técnicos e conselheiros do Banco possam ser efetivamente aceitas e cumpridas, elas precisam ser incorporadas ou transformadas em políticas públicas, cuja implementação depende da atuação dos profissionais da educação, principalmente dos professores.

A impressão que tive ao fazer leituras sobre as relações entre o BM e as políticas públicas educacionais brasileiras é de que grande parte do trabalho das equipes que elaboram tais políticas – no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e nas Secretarias de Educação dos Estados - consiste em buscar na produção acadêmica atual subsídios para justificar e legitimar uma série de medidas que, na verdade, fazem parte das orientações fornecidas pelos técnicos do BM, como condição para os empréstimos concedidos. As propostas educacionais do BM são feitas basicamente a partir da lógica e da análise econômica em que a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem os principais critérios para as políticas de educação, de forma que se trata de um modelo educativo que não contempla nem os professores nem a pedagogia (TORRES, 1998). Nesse sentido, é fundamental que as medidas preconizadas pelo BM recebam um tratamento retórico adequado para que possam se transformar em políticas públicas educacionais, pois apesar da evidência de que uma das motivações da reforma educativa é “a redução de gastos com educação, se mantém um discurso que sustenta que seu principal interesse é seu aperfeiçoamento” (BARRIGA e ESPINOSA, 2001, tradução nossa).

Embora o BM considere “a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza” (TOMMASI, 1998), vários estudos elencados por Haddad et al (1990) indicam que a educação em si não resolve o problema da miséria. “Isto significa que a educação só contribui para o decréscimo da pobreza quando há crescimento econômico associado, pelo menos, a uma não alteração

na distribuição de renda e, de preferência, associado a uma distribuição de renda mais igualitária” (HADDAD et al, 1990, p. 23, tradução nossa). Os pesquisadores ainda acrescentam que investir exclusivamente em educação não contribui para tornar mais igualitária a distribuição de renda numa sociedade. Isto significa que políticas públicas educacionais em âmbito setorial não têm condições de serem eficazes se não estiverem associadas a outras medidas, como reforma agrária sustentável e outras políticas que impliquem em mudanças significativas na distribuição da renda e da riqueza (id. ibid.).

Referindo-se a estudos realizados por Ratinoff (1995), Martinic (2001) diz que mesmo nos países em que os estudantes têm uma extensiva e prolongada permanência na escola, o sucesso/eficiência da educação formal está cada vez mais condicionado por fatores externos, sobre os quais a escola não tem uma influência direta. Ou seja, o capital cultural e econômico das famílias, bem como a riqueza e complexidade de experiências e interações com as quais se relacionam incidem fortemente na qualidade dos resultados obtidos (MARTINIC, 2001).

É importante ter claro que o BM não trabalha com idéias isoladas, mas tem uma ideologia bem articulada sob a forma de um pacote de medidas proposto para a reforma educacional para os países em desenvolvimento. No entanto, a aplicação prática das propostas pode divergir bastante entre os países, uma vez que há uma certa margem de negociação de acordo com as especificidades locais. De qualquer forma, de acordo com Torres (1998), o modelo educativo defendido pelo BM, cujo objetivo declarado seria o de promover a melhoria da qualidade e da eficiência da educação pública para as classes menos favorecidas (populares), estaria reforçando a “ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar” (id.ibid., p.127).

Marília Fonseca (1998) diz que o Banco Mundial, a partir da década de 70, passou a ampliar as suas funções - inicialmente restritas a uma atuação articulada com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para os ajustes estruturais visando à reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico – para atuar cada vez mais como órgão político central que coordena o processo global de desenvolvimento. Neste sentido, documentos vêm sendo elaborados com uma produção teórico-conceitual que incorpora “temas como ‘progresso’, ‘desenvolvimento sustentável’, ‘realismo’, ‘autonomia’, ‘equidade’, ‘pobreza’” (id.ibid., p.2) os quais compõem o discurso que passa a fundamentar o seu processo de financiamento. “A interpretação desses conceitos é condição imprescindível para a compreensão do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros” (id. ibid., p.2).

Devido às sucessivas “crises do progresso”, ficou evidente que o crescimento é uma importante condição para a redução da pobreza, mas não é suficiente. Portanto, no final dos anos 60, o Banco passa a incorporar dimensões sociais em sua assistência financeira, mais como estratégia política do que por justiça social, como fica evidente no discurso do presidente em reunião de governadores do Banco:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (McNamara, 1972, p. 1070, tradução, citado por Fonseca, 1998, p.3).

Se em 1972 o BM preocupava-se com “os riscos políticos de uma rebelião” em consequência da imensa desigualdade social, hoje tal preocupação deve ter se intensificado em função do aumento da miséria e das desigualdades sociais, como destaca István Mészáros, em seu livro **A Educação para além do Capital** (2005), ao citar o ensaio de Minqi Li (2004):

Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do planeta auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja 100 para 1 em 2015 (MÉSZARÓS, 2005, p.73).

Mészáros argumenta que sem mudanças radicais no modo como hoje reproduzimos nossa existência, não há esperanças de melhoria das condições de vida de bilhões de pessoas. Desta forma, parece que o capital já “esgotou sua capacidade civilizatória e agora para prosseguir tem que destruir os direitos dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2006-b, prefácio, referindo-se aos estudos realizados por MÉSZARÓS).

A questão ambiental emerge nesse contexto, uma vez que o crescimento populacional associado à interferência contínua sobre a natureza e à crise energética, passou a significar o risco de esgotamento ambiental e ameaça à qualidade de vida dos países ricos. A sustentabilidade passou a orientar e delimitar o crescimento das



diferentes nações, o que implicava numa utilização mais racional dos recursos naturais. A imposição de padrões e limites de desenvolvimento aos países pobres tem significado a perda da autonomia desses países e uma maior autonomia dos mais ricos. Para compensar essa perda, o BM passou a incluir o setor social em seus financiamentos.

A partir da década de 70 o Banco iniciou a difusão da idéia de que a solução para o problema da miséria não dependeria tanto do crescimento do país, ou do modelo de desenvolvimento adotado, mas sim do aumento da produtividade dos pobres. Esta passa a ser a principal estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento. Tal abordagem implica na transferência da responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos, uma vez que a diminuição da miséria não seria resultante de um modo de produção que tivesse as pessoas como prioridade, e sim da capacidade dos pobres em aumentar a sua produtividade. Ou seja, de acordo com a visão neoliberal, mesmo num sistema social que visa à acumulação e concentração de riquezas, seria possível reduzir a miséria se os pobres incrementassem sua produtividade. Não se trata de acabar com a miséria, uma vez que nem todos os miseráveis teriam capacidade de aumentar sua produtividade. O que se busca é sua redução para apaziguar as tensões sociais e neutralizar possíveis rebeliões. Nesse sentido, o Banco passou a produzir um discurso de caráter humanitário para fundamentar sua política social, baseado nos princípios da equidade, competência, avaliação de custo-benefício, modernização administrativa e políticas descentralizantes. A substituição do termo igualdade pelo de equidade não é casual; Fonseca (1998) considera tratar-se de uma alteração conceitual. Assim, equidade tem adquirido o sentido de dar a cada um o que lhe é devido, uma vez que as desigualdades entre as pessoas são vistas como naturais e decorrentes de suas próprias circunstâncias. Portanto, sem a intervenção do Estado, os segmentos mais pobres da população, cujas circunstâncias originais ou “naturais” deixam muito a desejar, têm uma restrição muito grande de possibilidades, uma vez que a ação individual passa a balizar suas conquistas. A regra básica que parece orientar esse processo poderia ser assim sintetizada: “Aos que mais têm, mais lhes será dado; aos que menos têm, o pouco lhes será tirado”, uma vez que a competição, sob as regras do mercado, com a razão instrumental com autonomia plena, não possibilita outro resultado.

Assim, fica evidente que

A equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema. Assim, a proposição sistêmica segundo a qual o problema que afeta a um afeta a todos, não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente, os benefícios de outros. (FONSECA, 1998, p.7).

Ou seja, os efeitos prejudiciais do desenvolvimento afetariam a todos e seus benefícios seriam apropriados por poucos. No entanto, poderíamos dizer que os malefícios do desenvolvimento são muito mais intensos para os que menos têm acesso aos seus benefícios, o que agrava ainda mais a situação de desigualdade.

Na década de 80, uma série de documentos produzidos pelo BM para a área social reitera o deslocamento do público para o individual, mediante a implantação de estratégias privatizantes, sob o controle “natural” das leis de mercado. A ênfase conferida à produtividade dos mais pobres relaciona-se à flexibilização do mercado de trabalho, uma vez que a revolução tecnológica e o desemprego estrutural em setores modernos da economia passam a exigir que a ocupação dos mais pobres fosse feita de maneira informal ou por conta própria (id. *ibid.*, 1998).

A partir da orientação sistêmica adotada pelo Banco, a dimensão política foi adquirindo cada vez mais relevância: “À medida que passava de financiador de projetos a mentor do processo de desenvolvimento, o Banco admitia que sua tarefa mais importante seria o apoio aos países para diagnosticar problemas e encontrar soluções para resolvê-los” (id. *ibid.*, p.6). Portanto, a intenção do Banco seria basicamente integrar os países-membros ao seu projeto global, e as possíveis resistências às políticas preconizadas pela instituição são atribuídas aos movimentos conservadores nas sociedades locais.

Há várias décadas o BM tem realizado crítica à inflexibilidade dos países ricos “na condução das políticas comerciais com o lado mais pobre do mundo. Segundo ele, essa atitude dividiria perigosamente a comunidade das nações entre os satisfeitos e os amargos” (id. *ibid.*, p.7). Os governos dos países pobres também foram alertados quanto aos riscos das desigualdades internas. No entanto, feito o diagnóstico, as soluções propostas são de caráter compensatório com vistas a aliviar as tensões sociais em momento de crise.

De acordo com Fonseca (1998), os documentos do BM de alcance público manifestam uma orientação mais humanitária, enquanto que os documentos de circulação mais restrita são marcados por um sentido mais contencionista. Nesse

sentido, para o BM, a expansão escolar pode trazer duas possíveis conseqüências: indesejado aumento das despesas do setor público com a educação, e falta de empregos estáveis e com melhores salários para os egressos do ensino formal. As soluções propostas pelo Banco são as seguintes: formação extra-escolar ou não formal; utilização de educação de massas (ensino à distância, ensino programado); partilha das despesas com a comunidade.

Para as nações mais pobres, os documentos do Banco recomendam prudência na expansão do ensino secundário, uma vez que é necessário “diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais” (id. *ibid.*, p.9). Neste sentido, o Banco vem defendendo a idéia de que o mercado deve orientar as aspirações dos jovens, uma vez que não é possível ter como horizonte carreiras mais promissoras e “pouco realistas”. Portanto, parece evidente que quando o Banco defende um enfoque mais “realista” para área educacional, isto significa um barateamento dos custos para o setor público na linha da educação para a pobreza e para a geração imediata de renda. Durante a década de 80, com a reestruturação dos Estados nacionais em função da ascensão do neoliberalismo, o financiamento de projetos sociais foi incrementado como “medida compensatória para ‘proteger os pobres’ contra as pressões do ajuste, ou seja, para aliviar as possíveis tensões decorrentes da contenção de despesas públicas na área social” (id. *ibid.*, p. 12).

Fonseca (1998) diz que estudos populacionais sugerem que mulheres com nível primário de instrução são mais propícias a aceitar políticas de planejamento familiar e também de intensificar sua participação na vida produtiva. Portanto, a educação primária passou a constituir uma importante estratégia para a diminuição da taxa populacional, imprescindível para a noção de sustentabilidade defendida pelo Banco.

Portanto, as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e da Conferência de Nova Delhi (1993) indicaram a prioridade do nível primário de ensino bem como da escolaridade feminina com vistas à redução da natalidade e à crescente inserção da mulher no mercado de trabalho. Essas orientações foram dirigidas principalmente aos nove países mais populosos e pobres do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. O Plano Decenal Brasileiro de Educação incorporou as diretrizes resultantes dessas Conferências, com algumas adaptações, como a ênfase no nível fundamental de ensino.

Dessa forma, o Banco defende a universalidade do ensino primário e para os níveis seguintes sugere que o setor público estimule a cobrança de taxas, uma vez que a descentralização administrativa significa basicamente que cada escola passa a ter “autonomia” para buscar e gerir os seus próprios recursos. Um outro aspecto resultante da descentralização consiste na diversificação e adequação do ensino em função das particularidades locais. Nesse sentido, a convocação dos pais e da comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares parece estar cada vez mais vinculada ao aspecto econômico, mediante a contribuição financeira para a sustentação da infraestrutura escolar e também pela prestação de serviços voluntários. O próprio Banco compreende que esse processo comporta riscos como o incremento da segregação social, uma vez que escolas situadas em comunidades mais pobres certamente terão menores possibilidades para angariar recursos (TORRES, 1998).

Fonseca (1998) destaca que em documento setorial do Banco (1995) há um esclarecimento quanto a importância da participação da comunidade na escola uma vez que esta seria “uma das formas de estimular o custo compartilhado do ensino, isto é, fazer que a comunidade aceite dividir as despesas escolares” (FONSECA, 1998, p.13). Quanto à diversificação dos padrões de ensino, tanto pode ser vista como uma estratégia do multiculturalismo para atender à diversidade cultural e favorecer a autonomia local, como também pode ser compreendida “como estratégia determinística para modelar a aspiração dos indivíduos às condições locais e, portanto, para conter a demanda profissional por setores de trabalho mais modernos, segundo a política econômica que BIRD fomenta há mais de 20 anos” (id.ibid., p.13/14). Desta forma, a tese de respeito à diversidade, acaba significando a aplicação do princípio de dar a cada um o que lhe é devido para que continue sendo o que sempre foi. Uma outra orientação importante do Banco é a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

Portanto, nos anos 90, podemos dizer que o eixo político do Banco consistiu na redução do papel do Estado no financiamento da educação e na diminuição dos custos do ensino. Para os países de baixa e média renda, a prioridade dos empréstimos dirigiu-se a insumos educacionais como bibliotecas, material didático, livros e computadores, enquanto que fatores humanos como professores e salários foram desconsiderados. Os professores necessitam de um certo nível de conhecimento, como capacidade verbal e escrita. Portanto, a distribuição de livros didáticos e outros pacotes instrucionais são prioritários assim como treinamento dos professores para utilizá-los de forma adequada. Tanto o número de alunos por sala de aula como o tempo dedicado ao ensino são

aspectos minimizados para a obtenção da aprendizagem. No entanto, essas variáveis são tidas como estratégicas para a redução dos custos na educação. Muitas das chamadas “inovações educacionais” ou “alternativas inovadoras” vêm sendo estrategicamente utilizadas na busca de meios instrucionais mais baratos para a redução dos custos no sistema de ensino.

De acordo com Torres (1998), historicamente os professores têm significado um problema complexo para a política educacional do BM, principalmente em decorrência da organização sindical da categoria, o que significou, principalmente nas décadas de 80 e 90, reivindicações salariais e de condições de trabalho, bem como greves e intransigência nas negociações. Assim, as formações continuada e/ou em serviço têm sido priorizadas em detrimento da formação inicial. No entanto, na ausência de políticas mais abrangentes em articulação com mudanças nas condições de trabalho, carreira e salários, a capacitação dos professores tem produzido um efeito perverso, uma vez que “com frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão” (id. *ibid.*, p. 161).

As orientações para a educação defendidas pelo BM são fundamentadas em amplos estudos e pesquisas internas, o que dá uma certa legitimidade às propostas apresentadas. No entanto, os resultados obtidos não têm sido satisfatórios, uma vez que não houve mudança qualitativa no quadro educacional. Coraggio (1998) considera que as análises realizadas pelo Banco não têm sido eficientes na detecção dos problemas e nas sugestões das propostas, o que tem conduzido a erros.

Nem sempre esses erros podem ser vistos como não intencionais. Para um Banco é fundamental mobilizar sua carteira de empréstimos e esse objetivo pode prevalecer sobre aquele do desenvolvimento dos países beneficiários. (...) os custos desses erros – alguns tão evidentes como o da dívida externa – foram e continuam sendo pagos pelos setores populares dos países devedores. (...) Estamos convencidos de que por trás do aparato técnico-discursivo economicista existe uma grande ignorância sobre o processo educativo e as necessidades futuras de nossas sociedades. (CORAGGIO, 1998, p.110).

Considerando-se que as orientações educacionais do Banco estão subordinadas à política de recuperação de custos, parece óbvia sua incompatibilidade com os princípios humanitários defendidos pela instituição. A autonomia do setor educacional também assume caráter fictício uma vez que os objetivos da educação deixam de fazer parte de

suas finalidades específicas para atender a uma racionalidade que não lhe é própria ou se localiza fora dela.

Portanto, parece que as políticas públicas educacionais, na medida em que seguem as orientações explícitas do BM, deixam de atender ao complexo desafio social brasileiro, para cumprir metas que satisfazem ao imperativo econômico do sistema internacional. Podemos notar que os fatores humanos - como formação omnilateral do professor, plano de carreira e salários, primordiais para a qualidade da educação – não são contemplados nas reformas educacionais, uma vez que a ênfase incide em aspectos gerenciais e de eficiência, bem como na quantificação de insumos escolares.

## **1.2. As reformas educacionais e a reforma na formação de professores**

Quando procuramos compreender o processo de formação de professores a partir da década de 90, percebemos duas perspectivas antagônicas: por um lado temos a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério e, por outro lado, temos as políticas públicas para a formação de professores, materializadas sob a forma de diversos documentos, dentre os quais podemos citar os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior (2001). Tais documentos fazem parte das orientações oficiais para a reestruturação das graduações (CNE – Conselho Nacional de Educação/97) e, entre outros aspectos, evidenciam um processo de flexibilização curricular para formar profissionais que atendam às novas exigências do capitalismo (FREITAS, 2002).

No entanto, uma das justificativas mais importantes para a reforma na formação de professores bem como para a implementação de programas de formação continuada está no fraco desempenho dos alunos nas avaliações promovidas pelos Estados (no Estado de São Paulo temos o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), pela União (temos o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) e pelos organismos internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual produz indicadores comparativos de efetividade dos sistemas educacionais em diversos países. Esse Programa deu subsídios à elaboração do Relatório Pisa/2000, o qual destaca que na “avaliação de leitura de alunos de 15 anos, em 32 países, os a

brasileiros obtiveram os piores resultados” (SÃO PAULO, 2004-a, p.19). No entanto, parece que em grande medida, os resultados de avaliações vêm sendo utilizados para comparações entre países desiguais para justificar a adoção de medidas já previamente determinadas (DIAS-da-SILVA, 2005). Desconsiderando-se a ampla gama de fatores envolvidos no processo educacional, como as condições sócio-econômicas dos alunos, as instalações escolares, material didático, bem como as condições de vida e trabalho (jornada, carreira, salário) dos professores, a responsabilidade pelo fracasso dos alunos recaiu enfaticamente sobre os professores. Mais especificamente, tem-se atribuído a incompetência dos docentes à sua formação considerada excessivamente teórica e desvinculada da prática efetiva no próprio ambiente escolar. Neste sentido, a reforma das licenciaturas tem enfatizado aspectos mais práticos do trabalho do professor, mediante a idéia de que assim alcançaríamos a tão almejada integração entre a teoria e a prática. Nas palavras Guiomar Namó de Mello (2000):

A insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência: competência se constrói em situação; não é "conhecimento de", muito menos "conhecimento sobre", mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro.

Aqui parece ficar evidente que quando Mello defende a relação teoria e prática, há uma polarização em favor da prática, uma vez que a mediação feita pelo conceito de “competência” (ou competências, como passou a ser utilizado) traz uma conotação bastante instrumental. Na visão de Frigotto (1995), as experiências decorrentes da prática, a opinião e o senso comum, têm papel dos mais relevantes, mas não bastam. “A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* – conhecimento crítico.” (id. *ibid.*, p.105). Tendo em vista que a reforma na formação de professores tem enfatizado os aspectos particulares da docência, os saberes da experiência, informais e tácitos, fica evidente que, na verdade, não está ocorrendo a articulação entre teoria e prática, mas sim uma explícita hegemonia da prática.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a reforma das licenciaturas tem reduzido o professor “a um ‘prático’ com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que

geram estes problemas” (ANFOPE, 2000, p.18). Portanto, mais importante do que resolver problemas é compreender porque tais problemas estão na ordem do dia e quais condições objetivas têm produzido esses problemas.

Não há dúvidas de que as nossas licenciaturas precisam ser revistas e que apresentam muitas falhas. No entanto, será lícito afirmar que o problema maior das licenciaturas é o excesso de teoria? Afinal, o que é teoria? Não estaríamos, como dizia Paulo Freire, confundindo teoria com verborragia?

Hoje temos um “novo tecnicismo” sendo implementado pelas reformas educativas em curso, sob a justificativa de que as transformações aceleradas do processo produtivo e a globalização exigem “um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde inteligência e conhecimento são fundamentais ” (MELLO, 1998, p. 33). Nesse contexto, a formação inicial de professores deve orientar-se pela reforma da educação básica:

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000).

Dessa forma, parece evidente que se uma das metas da educação básica e, especialmente do ensino médio, é “responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra” (MELLO, 1998) em função das novas exigências do processo produtivo, a reforma na formação de professores também deverá cumprir essa meta, ou seja, qualificar mão-de-obra eficiente (no caso, professores) para atuar na qualificação de mais mão-de-obra igualmente eficiente (no caso, alunos) para atender às exigências do capitalismo em crise.

Portanto, vivemos um período de primazia da argumentação econômica em que toda a vida social orienta-se pelo espírito mercantilista do capital. Muitos dos projetos educacionais vêm sendo formulados a partir de documentos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do BM (Banco Mundial), e temos substituído “argumentos de natureza filosófica, sociológica e psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício’”



(DIAS-da-SILVA, 2005 ). Nesse contexto, a educação torna-se mercadoria, transforma-se em serviço a ser comprado e deixa de ser direito social de todos. Esse processo tem fortalecido o descrédito das camadas médias para com a escola pública, e vem orientando as camadas populares na mesma direção, o que “transformou as organizações educacionais no ramo mais rentável para o empresariado brasileiro nesta década (DIAS-da-SILVA, 2007, p.2, fazendo referência a artigo publicado na Revista Exame, 2002).

Nas políticas públicas atuais, o discurso pós-moderno vem sendo apropriado para legitimar certas orientações cuja razão básica reside nos aspectos econômicos embora jamais essa postura seja explicitamente assumida. O discurso oficial camufla essa orientação mercantil mediante argumentações retoricamente bem elaboradas, mas contraditórias e emocionais, o que torna difícil seu questionamento e sua desconstrução. Portanto, temos convivido com medidas, diretrizes e resoluções concebidas a partir de uma estrita racionalidade técnica, subsidiadas pelas objetivas regras de mercado de custo-benefício e, no entanto, as justificativas para tais medidas, diretrizes e resoluções vêm sendo formuladas a partir dos discursos acadêmicos mais avançados, recortados e ressignificados. E tudo isso num contexto em que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, vem orientando-se cada vez mais pela “epistemologia da prática”, o que parece fragilizar a formação científica da categoria e, conseqüentemente, a possibilidade de realização de uma crítica rigorosa e teoricamente fundamentada das propostas educacionais e das políticas públicas em curso.

Essa dificuldade de compreender nossos problemas na área educacional a partir de um panorama mais amplo que nos permita avaliar a real motivação e os efeitos concretos das políticas públicas atuais têm conduzido à fragmentação de nossa luta e à anulação de esforços bem intencionados, mas talvez pouco adequados ao nosso país e ao nosso povo.

Por outro lado, como nos lembra Dias-da-Silva (2005), é importante destacar que tivemos ganhos importantes nos últimos anos, como as pesquisas que “descrevem e analisam o cotidiano de escolas, professores e alunos e/ou interpretam a profissionalidade docente. Adensam-se, também, estudos sobre a constituição dos conteúdos escolares e a cultura escolar, ampliando o conceito de currículo”(id. *ibid.*, p.383). A pesquisadora complementa dizendo que todo esse processo levou a um redimensionamento do professor abrindo-lhe um espaço inusitado, uma vez que até então os professores eram vistos ora sob a ótica tecnicista, ora sob a ótica reprodutivista;

ao possibilitar uma 3ª- via, as pesquisas empreendidas têm fortalecido os professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, parece

(...) que o **uso político de nosso acalentado referencial teórico** pode ter se convertido numa imensa armadilha ao implantar reformas educacionais que ignoram as reais condições de vida e trabalho dos professores e escolas, ocultando sob aspectos pedagógicos as decisivas questões de natureza política e econômica, administrativa e gerencial. (DIAS-da-SILVA, 2007, p.6)

Ou seja, o discurso oficial tem se apropriado de reivindicações históricas do magistério e, ignorando a impossibilidade de desvincular tais reivindicações das condições concretas que possibilitariam sua implementação, vem fortalecendo a produção de um discurso vazio de materialidade, que transfere para o mundo das idéias e dos desejos (das intenções) o compromisso e a responsabilidade pelas transformações que almejamos.

Neste sentido, a retórica neoliberal tem sido eficiente em

(...) se apropriar de conceitos e práticas bastante caros àquelas pessoas e àqueles movimentos identificados com modelos de sociedade menos excludentes e mais democráticas. Neste processo de ressignificação dos conceitos, a crise da educação, sua superação e os culpados são redefinidos segundo os interesses do mercado, provocando o surgimento de políticas mais pragmáticas e, ao mesmo tempo, silenciando outras possibilidades da realidade ser produzida. (VIEIRA, 2002, p.112)

Assim, o protagonismo do professor, fundamental para a construção de um projeto educacional emancipatório sob condições favoráveis de trabalho (carreira, salário, jornada, materiais didáticos) acaba sendo apropriado pelo discurso governamental para legitimar a desresponsabilização do Estado (que mais do que nunca precisa ser mínimo em termos financeiros) do suporte estrutural básico às transformações educacionais necessárias. No entanto, a função reguladora do Estado vem sendo exercida de forma cada vez mais enfática, mediante avaliações variadas (SAEB, ENEM, SARESP).

Parece que as políticas públicas atuais, bem como a mídia, atribuem à educação a incumbência de romper com o ciclo de pobreza endêmica em nosso país e os professores vêm sendo “convocados a uma ‘missão quase-sagrada’ de educar as novas gerações para um futuro competitivo, pragmático e seletivo, cujo sucesso depende do trabalho criativo de ensino que cada professor pode e deve realizar” (VIEIRA, 2002,

p.129). Nesse contexto, a flexibilidade do trabalho decente, tão requisitada nas políticas atuais significa

(...) uma micro-flexibilidade, restrita aos procedimentos didático-metodológicos, criativos e criadores de estímulos para a aprendizagem, mas conectados aos limites definidos pela política da instituição (ou do estado, ou do mercado). A flexibilidade restrita à sala de aula permite uma miragem de autonomia, que acaba integrando as condutas dos professores à disciplina desejada pela escola. Isto institui o processo de trabalho docente como um campo de controle sobre o professor, no sentido de torná-lo operativo às demandas exigidas pelo lado de fora da escola (id. *ibid.*, p.130).

Portanto, o professor passa a internalizar essa cultura avaliativa e acaba sendo cooptado para integrar “espontaneamente” uma estrutura que padroniza “o processo de trabalho na direção que interessa ao mercado capitalista” (id. *ibid.*). O controle vai se tornando cada mais invisível na medida em que o apelo à adesão do professor às práticas pedagógicas consideradas inovadoras bem como às variadas atividades promovidas pela escola incidem de forma positiva em sua avaliação bem como na avaliação coletiva da escola. O retorno tanto financeiro como simbólico desse processo avaliativo produz consensos em relação a práticas pedagógicas e atividades altamente questionáveis se consideradas em função de seu papel educativo.

Em nome da sociabilidade e da inclusão das crianças e jovens das classes populares, bem como em função “das críticas ao ‘conteudismo’ de nossa escola, do enfrentamento da violência juvenil” parece que estamos “assistindo a um perverso processo de desescolarização dos jovens brasileiros” (DIAS-da-SILVA, 2005 , p.385). E um processo semelhante vem se dando na formação de professores: “Cada vez mais temo que, em nome da inclusão social, da valorização dos saberes docentes e da importância do cotidiano escolar mediando a formação docente, possamos estar vivendo um processo de DESPROFISSIONALIZAÇÃO dos professores” (id. *ibid.*, p.385).

As preocupações da pesquisadora, no que diz respeito aos rumos da educação nacional, são também minhas. Preocupa-me a grande produção de trabalhos acadêmicos que vão ao encontro das orientações acima identificadas e que podem legitimar políticas públicas que parecem estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores e para a desescolarização de nossas crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas. Daí a necessidade urgente de alertar pesquisadores e educadores bem intencionados e comprometidos com um projeto de sociedade realmente inclusiva e emancipatória, para

as efetivas conseqüências da adoção de certos pressupostos que vêm subsidiando as pesquisas e produções acadêmicas na área educacional, as quais, por sua vez, vêm sendo amplamente utilizadas para justificar políticas públicas excludentes, de acordo com a análise aqui empreendida.

Dias-da-Silva (2005) avalia que mesmo nas universidades públicas as licenciaturas são cursos sem prestígio, o que tem favorecido a expansão de cursos de formação de professores em instituições isoladas de ensino superior, na grande maioria de qualidade questionável. Os principais dilemas dos cursos de formação de professores têm sido apontados como a fragmentação do currículo, uma vez que as disciplinas específicas estão desarticuladas das disciplinas pedagógicas, ou seja, a “dicotomia bacharelado&licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos próprios docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores” (id. *ibid.*, p. 386). Desta forma, trata-se de uma formação compartimentada, não há um diálogo entre as disciplinas nem entre os docentes responsáveis. Não há uma perspectiva de unificação do currículo e nem mesmo discussões sobre o profissional que se busca formar. Gatti (2000) destaca ainda o problema relativo aos formadores dos futuros formadores: muitas vezes são inexperientes em relação à escola básica e desconhecem as condições concretas de funcionamento da rede pública de ensino.

Além das questões já mencionadas, um outro aspecto que tem dificultado a formação de professores é

(...) a falta de materiais didáticos diversificados e de qualidade para apoio a essa formação. Não são somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, que não têm assumido a questão da formação de professores como primordial. Entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. (GATTI, 2000, p.7)

É nesse contexto de descaso com as licenciaturas que são propostas as reformas na formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no sentido de “construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria&prática e licenciatura&bacharelado, inspirado na

abordagem de competências” (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 387). Parece que, mais uma vez, buscam-se mudanças a partir de leis que ignoram o debate histórico sobre o tema.

De acordo com Dias-da-Silva (2005), em vários países (País de Gales, Inglaterra, Estados Unidos) tem ocorrido uma redução do envolvimento das universidades na formação de professores, o que vai contra a luta histórica de profissionalização docente. Isso vem se dando mediante o deslocamento do treinamento dos professores para as escolas, o que dá margem à limitação dos processos formativos, uma vez que a profissionalização docente depende do desenvolvimento, pelos licenciandos, de perspectivas mais amplas e críticas sobre a educação, o que exige uma sólida formação teórica no âmbito das universidades. Em nome da importância de superar a dicotomia teoria/prática, da integração dos licenciandos com as escolas, da valorização do cotidiano escolar, dos saberes dos professores e de suas práticas podemos estar negando ou banalizando o papel formador que cabe às disciplinas de caráter pedagógico.

Apesar da pressão das entidades, como a ANFOPE, o conteúdo e a forma final da proposta de reforma na formação docente seguiram as orientações restritas ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) e ao CNE. O documento final incorpora algumas reivindicações históricas, mas a redução da carga horária de 3.200 horas para 2.800, por pressão do setor privado, acaba limitando os possíveis ganhos (FREITAS, 2002).

Além disso, ampliação das horas de estágio, de 300 para 400 horas, com a possibilidade de ampliação para 800 horas, sem um controle adequado e sem um convênio institucional com as escolas públicas de educação básica, que efetivamente envolva os professores dessas escolas como tutores dos licenciandos, pode empobrecer ainda mais a formação do professor.

Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor da sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (GATTI, 2000, p.7)

Na própria LDB (1996, Título VI) fica evidente a preocupação com a superação da dicotomia teoria/prática e a “prática de ensino” emerge como horizonte de superação da fragmentação na formação docente.

No entanto, a profissionalização do professor a partir da concepção do “prático reflexivo” e da “pedagogia das competências” em que se busca superar a dicotomia

teoria/prática mediante o aumento das horas de estágio, pode significar, no contexto atual, um retrocesso em relação a um modelo obviamente inadequado e já alvo de muitas críticas. Para Freitas (2002), a reforma na formação de professores vem ocorrendo não a partir de avanços teóricos e práticos na área educacional, “mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (p.12).

Dias-da-Silva (2005) diz que os próprios acadêmicos têm responsabilidade nesse processo de desqualificação dos conteúdos de natureza educacional, uma vez que têm defendido propostas que valorizam sobremaneira as “competências” e “práticas” sem uma fundamentação teórica que garanta a especificidade do conhecimento de caráter pedagógico. E complementa: “Apesar do incômodo, preciso apontar que o uso político de nossas pesquisas pode também estar gerando equívocos que beneficiam a desqualificação do conhecimento educacional, quando salientam a relevância dos saberes da prática ou do desenvolvimento pessoal dos professores” (id. *ibid.*, p.390). A pesquisadora recorre a Moraes (2003, 2004) para evidenciar a forma como o relativismo tem exercido sua influência na educação e na área de formação de professores ao privilegiar a experiência imediata e a capacidade adaptativa dos indivíduos. Nesse sentido, diz que “a supressão da discussão teórica associada à pedagogia das competências” (DIAS-da-SILVA, 2005, p.390) têm conduzido a um praticismo para o qual “basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (MORAES, 2001, p.3).

Dessa forma, a partir do discurso da valorização dos saberes docentes e do desafio de enfrentar a dicotomia teoria-prática, a pesquisadora sugere que

Talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente “prática”, permitindo que sua formação seja “extracurricular”. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao “conteudismo” da escola brasileira, seja em nome da valorização de processos contínuos implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima (DIAS-da-SILVA, 2005, p.390).

Portanto, a armadilha para os professores vem se armando não só pela valorização da prática em detrimento da teoria, mas também pela ênfase que vem sendo dada aos

processos de formação continuada para os professores, sob a justificativa de que só se aprende a ensinar, ensinando. Então qual seria o papel da formação inicial?

Concordo com Dias-da-Silva (2005) quando enfatiza que a formação docente é um processo intelectual e cultural que requer fundamentos éticos, políticos, filosóficos e históricos, além de uma rigorosa formação didática. E isso se dá, basicamente, na formação inicial, quando os licenciandos precisam apropriar-se de muitos conhecimentos relativos à realidade social e escolar o que implica no

(...) domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e interpretações, suas hipóteses e teses: enfim conhecimento; conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir. Como aponta Patto (2004), conhecimento que implique a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica. Portanto, não basta aos licenciandos participarem de projetos e vivenciarem o cotidiano escolar reduzido à perpetuação do senso comum. Sua formação intelectual é imprescindível” (id. idib., p.392).

A implementação das diretrizes para formação de professores no que diz respeito à parceria universidade-escola, tanto para a formação dos licenciandos como para a transformação das escolas, exige que se estabeleçam oficialmente projetos de parceria “mediante convênios e acordos entre escolas e instituições formadoras – visando um processo de mútua colaboração: tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos, quanto a universidade contribui para a qualificação das escolas e professores” (id. ibid., p.393). No entanto, a viabilização de tal parceria implica o enfrentamento de questões complexas de ordem organizacional e também de concepções e práticas educativas, tanto em relação aos docentes universitários como no âmbito dos professores da educação básica e de seus dirigentes. Apesar de a LDBEN enfatizar a autonomia do projeto pedagógico da escola, a homogeneidade continua sendo a marca das escolas públicas, uma vez que regras e ritos não podem ser alterados e inviabilizam efetivas propostas de transformação, o que constitui um sério entrave à formação tanto dos licenciandos como também dos professores (DIAS-da-SILVA, 2005).

Por outro lado, a universidade vem sendo omissa em relação à escola básica:

Será que a tarefa de parceria universidade-escola pode se reduzir ao cumprimento de realização de estágios na licenciatura ou

desenvolvimento de projetos realizados apenas pelos docentes da área de Prática de Ensino? Por que aos bacharéis compete apenas ficar comodamente criticando a fragilidade dos projetos educacionais para desqualificá-los? Qual o papel das universidades na transformação de nossas escolas de ensino fundamental e médio? (id. *ibid.*, p.396).

Devido à desvalorização da licenciatura e da reputação negativa dos que a ela se dedicam, muitas são as dificuldades que impedem a construção dos novos projetos educativos nas universidades, uma vez que as estruturas acadêmico-administrativas são muito rígidas, o que compromete a implantação das novas Diretrizes.

Para Dias-da-Silva (2005), as propostas apresentadas por Nóvoa (1991) – escolas como redes de auto-formação continuada – e por Fullan e Hargreaves (2000) – escolas como organizações aprendentes – parecem ter pouca relação com a cultura de nossas escolas e podem “estar muito longe do poder de ação dos professores e da universidade” (DIAS-da-SILVA, 2005, p.396).

As políticas públicas vêm sistematicamente ignorando algumas importantes produções acadêmicas e se apropriando de outras mais adequadas ao momento atual para a criação de projetos curriculares de caráter híbrido, uma vez que suas composições vêm sendo feitas de forma superficial, sem considerações relativas às trajetórias históricas das diferentes contribuições. Como já foi comentado, propostas e conceitos vêm sendo ressignificados (muitas vezes à revelia das intenções originais dos autores) ou mesmo apropriados de forma fragmentada e ambígua, compondo projetos educacionais contraditórios, difíceis de serem compreendidos e implementados nas condições concretas vivenciadas pela grande maioria de professores e alunos, o que reforça a responsabilização do professor pelo fracasso das propostas e sua sensação de incompetência.

Além disso, a supressão de discussões de caráter mais amplo que busquem situar criticamente a escola brasileira no contexto do mundo globalizado, vem fortalecendo o caráter adaptativo do processo educacional ao neutralizar o pólo de resistência, fundamental ao movimento dialético da história. No conceito de educação emancipatória, que equivale à educação para a consciência e para a racionalidade, existe uma ambigüidade, uma vez que a racionalidade sempre envolve um momento de adaptação. No entanto, mesmo que não seja possível superá-la, não devemos evitá-la, uma vez que essa ambigüidade – adaptação e inadequação – constitui o eixo central do processo educativo para a emancipação (MAAR,1994). Nesse contexto, é importante que se compreenda que o colapso do processo civilizatório contemporâneo não deriva



da organização da vida social sob a égide da racionalidade, mas sim da supervalorização de seu aspecto instrumental, decorrência e fundamento da expansão capitalista.

Assim, parece que tanto as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação quanto as reformas da educação básica – materializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - visam adequar a formação das novas gerações às exigências de um mercado globalizado. O campo da formação de professores é estratégico, uma vez que os professores são os responsáveis pela formação dos jovens e, mais do que nunca, as mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas necessitam de regulação. Várias medidas vêm cumprindo esse papel de regulação da profissão docente, como a deliberação que criou os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o documento final das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. Ambos traçam o novo perfil para a formação de professores para a educação básica mediante competências e habilidades a serem desenvolvidas, carga horária, avaliação e organização das instituições formadoras (FREITAS, 2002).

As novas configurações do capitalismo e transformações no campo produtivo têm orientado a reforma educativa para a educação básica, que tem definido a política educacional para a formação de professores. Desta forma, para entender tais políticas é preciso analisar o trabalho docente a partir da categoria **trabalho** como mercadoria e como realização humana produzida historicamente (ou seja, em suas relações contraditórias) e também em suas articulações com a reestruturação no campo produtivo e com a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional.

Do ponto de vista do capital, qual o professor necessário às transformações preconizadas pelas reformas educativas? Quais as semelhanças e as diferenças “com os paradigmas do tecnicismo da década de 1970, que agora retorna com mais vigor e com as novas exigências postas para a formação dos trabalhadores” (FREITAS, 2002, p.17), mesmo sem transpor diretamente as mudanças no mundo do trabalho produtivo para a educação e para a escola? A análise empreendida tem evidenciado que o processo de globalização vem exigindo a expansão da escolarização para a população em geral, o que requer a formação de mais professores. No entanto, o Estado – no contexto neoliberal de Estado mínimo – está impossibilitado de financiar a expansão da educação superior pública de qualidade para formação de professores e, conseqüentemente, está investindo na expansão do ensino superior privado para a formação massiva “de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na

implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente” (id. *ibid.*, p.17).

Há uma contraposição entre a profissionalização do magistério, fundamental à emancipação das novas gerações e a chamada “flexibilização do trabalho docente” que se expressa na desresponsabilização do Estado do financiamento público, na individualização das responsabilidades sobre os professores e na centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação docente. Portanto, as diretrizes legais que permitem a formação aligeirada de professores (com carga horária menor, com mais horas de prática de ensino e estágio, sem pesquisa, sem formação multidisciplinar sólida) vão contra uma educação de melhor qualidade. Esse processo vem se dando mediante o deslocamento da formação de professores da universidade para os ISE em instituições isoladas e mediante processos de avaliação de desempenho e de competências que privilegiam a prática em detrimento de “processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio” (id. *ibid.*, p.18). Nesse sentido, a formação de professores perde seu espaço no campo da educação para o campo exclusivo da prática.

O momento atual exige que retomemos as discussões sobre os fins da educação, ou seja, precisamos trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que almejamos (lidando com as contradições próprias dos processos educativos) para fazer frente à atual política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação a sua centralidade. Somente esta questão pode orientar nossa luta em favor de uma escola que se responsabilize pela imensa tarefa de garantir às classes populares a apropriação dos conhecimentos fundamentais à compreensão de nossa história filosófica, científica e cultural. Não para que esses saberes sejam reverenciados como superiores, mas sim para que na sua apropriação seja compreendida a dimensão social do conhecimento, permitindo que as novas gerações tenham as condições de criar novos caminhos e vislumbrar possibilidades inusitadas a partir dos conhecimentos significativos numa perspectiva de humanização planetária. Desta forma, Dias-da-Silva (2005) defende a

(...) valorização do trabalho docente e do conhecimento historicamente produzido (e racionalmente mediado) como ferramentas essenciais na consolidação de uma escola pública de qualidade com direito inalienável de cidadania, num país com história injusta e desigual. Para isso são igualmente imprescindíveis alterações nas condições de trabalho dos professores e reconstrução das regras e

ritos que norteiam os sistemas escolares e as universidades. Não há como ‘implantar diretrizes’ sem que todo um conjunto de condições de trabalho e formação seja alterado (p.399).

Finalizando, a reforma das licenciaturas, ao enfatizar a profissionalização docente centrada nas competências, assim como a importância da educação permanente/formação continuada a partir do conceito de professor reflexivo, pode favorecer as seguintes conseqüências ou situações:

a) A formação do professor tende a assumir um caráter mais técnico com a diminuição do número de horas das licenciaturas e o aumento do número de horas de estágio e de prática de ensino. Sem alterações substanciais na estrutura e organização dos IES (Institutos de Educação Superior) nem das escolas públicas de educação básica que favoreçam uma integração das duas instâncias, pode ocorrer um esvaziamento das licenciaturas e uma ênfase no saber fazer, na resolução de problemas no âmbito da própria escola e da sala de aula, perdendo-se as dimensões formativas mais amplas que dão referência ao trabalho docente;

b) O caráter técnico da formação docente acima mencionado torna-se ainda mais marcante a partir do momento em que a reforma possibilita a retirada das licenciaturas da ambiência universitária, permitindo que a formação de professores ocorra em instituições de ensino superior que não desenvolvem pesquisa. Ou seja, ao invés de superarmos a dicotomia teoria/prática, estaremos privilegiando sobremaneira a prática;

c) A concepção de que a verdadeira formação se dá ao longo da vida e que o professor estará num constante processo formativo têm privilegiado propostas de formação inicial bastante simplificadas e deficientes. Tais propostas são ainda fortalecidas pela idéia que quando o professor estiver atuando profissionalmente terá inúmeras oportunidades de realizar cursos de formação continuada que irão aprimorar a sua prática;

d) A partir da concepção de que o professor deve ser capaz de administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000) e diante da inexistência de uma política específica voltada para esse aspecto da formação, cada vez mais acompanhamos a responsabilização individual do professor por sua formação continuada. Esse processo tende a agravar ainda mais as diferentes condições sociais dos professores uma vez que exige investimentos de tempo e dinheiro. Aqueles que têm uma situação social mais privilegiada tendem a evoluir mais enquanto que os demais, provavelmente, ficarão para

trás. E tudo isso num contexto de extrema competitividade e legitimado pelo discurso da igualdade de oportunidades.

### **1.3. Formação de Professores: desafios e perspectivas**

Dada a amplitude da temática abordada neste item, é importante esclarecer que se trata de um recorte dos estudos que vêm sendo realizados, tendo em vista o objetivo deste trabalho. Desta forma, quando nos referimos à formação de professores, estaremos tratando basicamente dos cursos de licenciatura, que formam os professores para as disciplinas específicas do ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, embora alguns aspectos gerais da formação docente e das reformas possam ser ampliados também para os professores generalistas, que atuam no ciclo I do ensino fundamental (da 1<sup>a</sup>- à 4<sup>a</sup>- série).

Historicamente a formação de professores para a educação básica não recebe atenção especial, uma vez que não há políticas que contemplem, de forma radical, a educação e a carreira dos professores. No final do século XIX, quando diversos países buscaram organizar os seus sistemas nacionais de ensino, o Brasil não fez o mesmo, o que foi caracterizando nosso atraso no campo educacional. Nossa história evidencia uma trajetória de descaso com a educação que se expressa, dentre outras formas, pela resistência em se instituir, via constituição, um sistema nacional de educação. No texto original da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o título “Do Sistema Nacional de Educação” foi substituído por “Da Organização da Educação Nacional”, que significa a não intencionalidade de planejar a educação nacional de forma coesa e articulada. Esse imenso déficit histórico e secular faz do Brasil um dos campeões em analfabetismo (SAVIANI, 2005).

Para compreendermos com maior clareza o momento atual, talvez seja importante situar historicamente as mudanças nas propostas para a formação de professores ao longo das últimas décadas.

A partir de 1950, a formação de professores passou a preocupar o poder público, pois com a crescente industrialização do Brasil, houve uma demanda por ampliação de vagas no então ensino secundário: no início da década de 50 tínhamos 500 mil matrículas no ensino secundário, passando para 1.100 mil dez anos mais tarde. Várias

iniciativas foram implementadas para suprir a necessidade de professores, como os cursos de longa duração da CADES (Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário) que preparavam os professores que não tinham formação específica para o magistério, para o exame que lhes dariam registro legal de professor secundário (VILLANI et al., 2002).

Na década de 60, a formação docente passou a ser concebida como formação de recursos humanos para a educação, numa perspectiva tecnicista, ou seja, o bom professor deveria ser capaz de aplicar em sala de aula as propostas desenvolvidas por especialistas acadêmicos, o que favoreceu a desvalorização econômica e social do professor (id. *ibid.*). Esse processo prolongou-se ao longo da década de 70, embora no final desta década, com o início da reabertura política, houve uma recuperação do papel do professor, sob o impulso da rearticulação dos sindicatos em geral, bem como da APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), sindicato oficial da categoria. Fundada em 1945, na cidade de São Carlos, por um grupo de professores liderados pelo professor Luís Augusto de Oliveira, a APEOESP passou a apresentar grande crescimento a partir de 1979, quando setores combativos do magistério assumiram a direção da entidade ao vencer as eleições ([www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br)). Desta forma, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a luta dos educadores no âmbito mais geral pela democratização trouxe importantes contribuições ao evidenciar a estreita vinculação entre escola e sociedade. Temos a ruptura com o pensamento tecnicista e a emergência de um período muito rico em que se destaca o caráter sócio-histórico da formação do educador e uma abordagem emancipadora de educação e de formação. É nesse período que se constrói a “concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua especificidade” (FREITAS, 2002).

Embora os anos 80 tenham sido muito produtivos em termos de pesquisas com enfoque sócio-político, temos também a interpretação de que significou uma década perdida para a educação brasileira, uma vez que não gerou produção de conhecimento para orientar políticas de melhoria da qualidade educacional (MELLO, 1998).

Na visão de Freitas (2002), a década de 90 foi marcada pela centralidade no conteúdo da escola, pela ênfase excessiva na sala de aula, perdendo-se as dimensões mais amplas dos anos 80. Os estudos teóricos “recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas” e as categorias da “prática, prática reflexiva” substituíram a categoria “trabalho” (id. *ibid.*). A ação educativa ficou

centrada no professor e na sala de aula o que facilitou a implementação das políticas neoliberais baseadas na qualidade em detrimento da formação humana multilateral. Desta forma, os anos 90 - denominados a “Década da Educação” - foram marcados pelo acirramento da crise do capitalismo (em curso desde os anos 70), o que exigiu um aprofundamento das políticas neoliberais, com destaque para a área educacional e formação de professores, principalmente a partir da promulgação da LDB (1996). Educação para Todos, Plano Decenal, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para educação básica, para educação superior, para educação infantil, EJA (Educação de Jovens e Adultos), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), provão, FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), descentralização, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES (Instituições de Educação Superior), são medidas que buscam

(...) adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. A qualidade da educação torna-se a bandeira das políticas educacionais neoliberais uma vez que constitui condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p.5).

Por ocasião da Conferência Nacional de Educação para Todos (1993) foi consolidado e aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), no qual consta um fato inédito em nossa história: foi firmado um amplo acordo

(...) entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo. Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários) (PIMENTA, 2002, p.34).

As reivindicações dos sindicatos passaram a incorporar uma proposta visando conquistas mais amplas para a melhoria da qualidade das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores. “No entanto, a valorização profissional incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas

do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua” (id. *ibid.*, p. 34).

Embora haja um discurso massivamente veiculado pelos meios de comunicação que exalta a importância da escola e do professor para a transformação da vida das pessoas, “Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento dos países e de seus significados no contexto da conjuntura mundial” (GATTI, 2000).

As condições de formação dos professores são bastante heterogêneas e pouco favoráveis, uma vez que grande parte dos licenciandos provém de faculdades isoladas, o que tem resultado em uma formação inicial inadequada ou de baixa qualidade. A reversão desse quadro exige, inicialmente, uma decisão política a partir do reconhecimento da importância dos professores para o processo de desenvolvimento humano omnilateral, o que passa necessariamente pela concepção de que a docência tem suas especificidades e que não pode ser caracterizada pela polivalência exigida atualmente dos professores.

Gatti (2000) destaca que um dos pontos que dificulta a consolidação da formação de professores é a ausência, nas instituições que oferecem licenciaturas, de um perfil do profissional a ser formado. No entanto, como traçar esse perfil? Se antes da expansão do ensino, havia a expectativa de ascensão socioeconômica para as classes desfavorecidas por meio da escolarização, o que dava prestígio aos professores, hoje tais expectativas deixaram de existir. As transformações sociais prometidas mediante a ampliação do acesso de todos à escola não se cumpriram gerando uma decepção da população em relação à escola e do próprio professor em relação ao seu trabalho. Vivemos um período marcado pelo esgarçamento das relações sociais e afetivas, pela violência, pela indisciplina, pelo desinteresse em relação ao conhecimento, em função do reconhecimento de formas de enriquecimento que independem do trabalho (PIMENTA, 2002).

Talvez, um dos grandes equívocos no tocante a toda essa expectativa em relação à escola esteja justamente na idéia de que esta teria a capacidade ou o poder de transformar a sociedade. Pesquisas têm evidenciado (como já comentamos no item deste capítulo dedicado ao BM) que a escolarização em si, sem um trabalho mais amplo de redistribuição de renda, pouco impacto tem na melhoria da qualidade de vida das populações (HADDAD et al., 1990). Ao atribuímos à escola e ao professor a responsabilidade de transformar as relações sociais, parece que estamos contribuindo,

contraditoriamente, para a desvalorização da educação escolar, uma vez que já sabemos de antemão que tais expectativas não se cumprem. No entanto, como nos ensina Paulo Freire, isso não nos autoriza a abandonar a luta, uma vez que se a educação sozinha não pode mudar a sociedade, tão pouco podemos conceber uma transformação social sem que a educação tenha um papel ativo.

Nesse sentido, ao ampliarmos tanto as atribuições do professor, a tarefa de traçar seu perfil profissional – que caberia aos cursos de formação de professores – tornou-se uma empreitada muito difícil. E o que é ainda mais paradoxal: na medida em que as atribuições docentes tornam-se mais complexas, amplas e difusas, as nossas licenciaturas reforçam seu status já histórico de graduação de segunda linha. A “flexibilização” das licenciaturas, produto da atual reforma na formação do professor, longe de significar seu fortalecimento pela aquisição de autonomia na proposição de projetos pedagógicos próprios, tem contribuído (como já destacamos do item anterior deste capítulo) para legitimar cursos ainda mais aligeirados e frágeis.

Mais da metade dos alunos que freqüentam as licenciaturas abandona o curso antes do seu final, o que tem resultado em um número reduzido de concluintes para as necessidades do país. “Isto é altamente preocupante, pois gera o aproveitamento de profissionais sem as condições básicas para o exercício do magistério ou, simplesmente, a promoção ‘branca’ dos alunos em disciplinas que a ele não foram oferecidas por falta de docente” (GATTI, 2000). As principais causas da evasão podem ser assim sintetizadas: condições sócio-econômicas do alunado, que, em sua grande maioria, paga por seus cursos em instituições privadas; baixa atratividade da carreira, tanto em função do salário como também das condições de trabalho; e a qualidade insatisfatória dos próprios cursos.

De acordo com o MEC (censo escolar 2002), faltam 710 mil professores para a educação básica: 235 mil para o ensino médio e 475 para o ensino fundamental ([www.folha.com.br](http://www.folha.com.br), 13/09/2006). Esse déficit se explica não só pela evasão dos licenciandos, mas também pelo abandono da profissão com a agravante de que 40% dos graduandos em cursos de formação de professores não têm a intenção de exercer a profissão (GATTI, 2000).

Um dado interessante para nossa análise é o perfil dos professores em alguns países da América Latina quanto à idade média e anos de estudo:



País	Bolívia	Brasil	Chile	Colômbia	Costa Rica	Equador	El Salvador	Honduras
Idade Média	37,8	26,4	41,3	38	37,7	39,2	37,5	37,6
Anos de estudo	14,2	11,2	15,9	13,7	14,8	15,2	13,8	12,7

Fonte: Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL)/2003. (POLÍTICA, 2006).

Como podemos observar, o Brasil é o país que tem professores com menor idade média (26,4) e com menos anos de estudo (11,2), o que parece sugerir, a meu ver, que os jovens ingressam na carreira sem estar devidamente preparados para logo mais abandoná-la em função das péssimas condições de trabalho e dos salários.

A partir da década de 80, os já baixos salários dos professores foram minguados pela alta inflação, o que conduziu à sobrecarga de trabalho ou ao abandono da profissão. “A consequência foi um aumento de professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar” (PIMENTA, 2002). Guardadas as diferenças regionais e cientes de que realmente há falta de professores de determinadas disciplinas, “sabe-se que não é exatamente uma falta o que ocorre, mas uma fuga de professores formados, que deixam o magistério por causa do salário indigno que recebem” (LÜDKE, 2000, p. 28).

Eu acrescentaria que além do “salário indigno”, um outro fator que tem contribuído para a “fuga de professores” são as condições de trabalho também muito indignas, agravadas pelas múltiplas exigências e cobranças que vêm sendo atribuídas aos professores. Além de ter domínio dos conteúdos, é importante que saiba atuar como um eficiente animador cultural, realizar dinâmicas de grupo e oficinas em salas superlotadas e sem materiais apropriados, garantir a disciplina, mediar conflitos, conhecer cada um de seus alunos e saber avaliá-los mediante múltiplos instrumentos. E para atender às ambíguas exigências da globalização, “deve formar um estudante que tenha cultura geral e diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender a aprender, além de criativo”(NACARATO, VARANI e CARVALHO, 2000, p.96).

De acordo com Nóvoa (2000), desde o final da década de 80, o trabalho docente tem passado por alterações que têm agravado a tensão na vida dos professores, para além daquelas já próprias da profissão. A primeira dessas alterações refere-se “a intensificação do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados

ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões, que lhes retiram a calma e o tempo necessários a um exercício reflectido da profissão” (id. *ibid.*, p.8). Ou seja, os professores vêm sendo responsabilizados por múltiplas tarefas que envolvem a gestão escolar, bem como a coordenação e implementação de projetos diversos, algumas vezes articulados à comunidade local. A segunda alteração relaciona-se aos vários dispositivos orientados para a avaliação e o controle dos professores, tanto em nível institucional como em nível de “opinião pública”. A terceira fonte de tensão no trabalho docente diz respeito às inúmeras solicitações resultantes das reformas educacionais: novos currículos, novas propostas metodológicas, novas formas de avaliação, novas formas de gestão das escolas. Em quarto lugar, temos a “mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho” (id. *ibid.*, p.8). E finalizando, Nóvoa faz referência à formação continuada que intensifica o trabalho docente já esgarçado pelas múltiplas atribuições e acaba por impossibilitar “autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios” (id. *ibid.*, p.8).

Essas expectativas e responsabilidades tão variadas, em condições de formação e de trabalho adversas, têm conduzido à situação denominada de mal-estar docente, ou *síndrome de burnout*. Vários pesquisadores (ESTEVE, 1984; LOPES, 2004; JESUS, 2004) têm se dedicado ao estudo desse fenômeno já bastante difundido entre professores da escola básica em várias partes do mundo. Lopes (2004) diz que a sensação de esgotamento, adoecimento psicológico, angústia e sentimento de desmoralização que emergem nos professores têm como uma de suas causas a discrepância entre as cobranças que vêm sendo feitas e as reais possibilidades e condições de trabalho vivenciadas pela categoria. A pesquisadora complementa dizendo que, curiosamente, o mal-estar docente é contemporâneo do descaso com a formação inicial “em favor do frenesim causado pela ‘descoberta’ da formação contínua” (id. *ibid.*, p.94).

Considerando-se o protagonismo do professor para a superação da crise que vivenciamos na área educacional, fica evidente a inviabilidade das transformações necessárias enquanto persistir essa situação de mal-estar docente generalizado.

Nesse contexto surgem

conflitos pessoais e sentimentos profundos de autolimitação, pois ele(a) não consegue ser tão dinâmico(a), criativo(a) e “competente”

para cumprir todos os papéis que lhe são atribuídos, o que acarreta uma imensa sensação de baixa estima – sente-se desvalorizado(a), desatualizado(a), muitas vezes inadequado(a) e incompetente profissionalmente (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998, p.97).

Há tempos algumas das críticas que se fazem ao trabalho do professor relacionam-se à necessidade de que ele deixe de ser um transmissor de conhecimentos e que atue para o desenvolvimento “(...) da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente (...)” (BRASIL, 1999-b, p.24). Há algumas décadas Azanha (1978) já havia realizado uma crítica a tal postura e dizia que o “atual esforço de renovação pedagógica” orientava-se no sentido da

(...)ação da criança que se auto-educaria e não na lição do professor que, quando muito, transmitiria um saber já morto e petrificado. Daí a extraordinária importância que se confere à chamada criatividade. É preciso que a ação do educando seja original e criadora e não apenas reflexo da lição estudada e aprendida. Esta posição, em si aceitável, tem tido, contudo desdobramentos que fogem ao bom senso.(...) É claro que todo progresso da cultura humana é devido a homens criativos, mas é claro também que estes foram criativos com relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar... (p.XV)

Como vemos, esta é uma discussão que vem de longa data e hoje vem sendo retomada, dentre outras razões, por conta das reformas na educação básica e na formação de professores, uma vez que as instituições formadoras teriam que formar profissionais criativos e autônomos, para que sejam capazes de desenvolver a criatividade e a autonomia nos alunos. No entanto, como se forma esse tipo de profissional? No contexto atual, as instituições formadoras têm condições de formar esse profissional? A quem interessa esse modelo de formação? Seria esse o professor necessário às transformações sociais tão urgentes?

“Não se pode pretender cultivar a criatividade abstratamente nem desenvolvê-la diretamente. Ser criativo é, no fundo, ser divergente. Mas, ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência” (AZANHA, 1978, p.XVI). E o pesquisador complementa dizendo que a criatividade sem o aprendizado metódico, paciente e até imitativo, pode resultar numa fraude e numa reificação das questões imediatistas, superficiais e óbvias.

Todos esses aspectos têm caracterizado a docência na educação básica como uma área pouco atraente, tanto pela formação em si, como também em relação ao salário e às condições de trabalho. Se considerarmos que uma das funções do professor consiste em criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem, isso se torna inviável em um clima de mal-estar, frustração e impotência. Sem profissionais devidamente preparados e valorizados, conscientes da importância e da validade de seu trabalho no processo ensino-aprendizagem, não se constrói um sistema educacional capaz de responder aos desafios formativos da atualidade.

#### **1.4. Formação Continuada de Professores**

As primeiras ações de estímulo à formação continuada de professores parecem situar-se na década de 50, quando a consolidação e expansão do capitalismo no Brasil, exigiu um novo tratamento da mão-de-obra, do “recurso humano”, ou seja, para produzir mais e ser mais eficiente, o ser humano, como recurso, precisaria ser treinado, reciclado. Surge aí a concepção de “treinamento em serviço”, inicialmente para o setor industrial e, em seguida, para vários outros setores, inclusive o educacional, criando-se, nas décadas de 60 e 70, um amplo movimento orientado para o desenvolvimento de recursos humanos para a educação (FUSARI, 1997).

Rios (2003) questiona essa concepção do ser humano como recurso, uma vez que o que nos caracteriza como humanos, é justamente a capacidade de realizarmos uma atividade transformadora e intencional sobre o mundo (trabalho). E afirma que “O homem não é um recurso – ele possui recursos, cria recursos. Faz uso de seus sentidos, dos seus sentimentos, de sua imaginação, de sua memória, de sua inteligência – esses, sim, recursos – para agir sobre a realidade, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades e desejos” (p.84).

Todavia, cada vez ficou mais evidente a necessidade de investimento no Capital Humano mediante cursos, treinamentos e reciclagens, termos freqüentemente utilizados como sinônimos. Após alguns anos de atividades de educação permanente na área educacional, questionamentos diversos passaram a ganhar espaço: Qual o sentido e o resultado desse processo? Aonde se quer chegar? Na seqüência, as indagações dirigiram-se aos fundamentos desse processo de treinamentos e reciclagens, ou seja, à Educação Permanente e à Teoria do Capital Humano (FUSARI, 1997).

O movimento crítico que se corporificou na década de 80 trouxe contribuições fundamentais a uma abordagem mais consistente ao questionar “a adesão acrítica dos educadores em relação às modas e aos modismos que aportavam na educação. Fez-se um alerta geral, tendo a criticidade como a grande bandeira que forjaria uma nova postura nos profissionais da educação” (id. *ibid.*, p.42/43).

Os debates desenvolvidos nesse período trouxeram “a concepção de que a formação do educador é um processo – um *continuum* – que pressupõe duas etapas básicas e intimamente articuladas: formação inicial e formação contínua” (id. *ibid.*, p. 43).

É a partir desse contexto que a formação continuada de professores tem recebido atenção crescente dos órgãos governamentais nos últimos anos. Embora isso não seja exatamente uma novidade, uma vez que em décadas passadas vários programas de formação continuada foram realizados sob a forma de cursos de reciclagem e de atualização, o momento atual comporta algumas especificidades. Estamos vivenciando um processo de ampla reforma educacional não só no Brasil, mas também em vários outros países. Tal reforma abrange, de forma mais objetiva, a educação básica e a formação inicial de professores para o ensino básico. No entanto, para que o sentido da reforma possa ser assegurado, tornou-se fundamental também o estabelecimento de um programa de formação continuada para os professores que já completaram sua formação inicial, dada a necessidade de preparar os professores em exercício aos novos alunos que passaram a integrar nossas escolas.

Além da democratização do ensino, um fator adicional que contribuiu para a mudança dos alunos que passaram a freqüentar a escola relaciona-se aos programas econômicos adotados para conter a inflação na década de 80. Tais programas agravaram os problemas sociais “gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores novas demandas de atendimento” (Pimenta, 2002). Os governos responderam a essa demanda com investimentos em formação continuada, sob a forma de cursos de reciclagem sem articulação com a formação inicial e nem mesmo com a escola, de forma que não se constituíram como uma política de formação.

Por outro lado, é bastante evidente a concepção de que, diante da fragilidade da formação inicial, a formação continuada emerge como uma das alternativas para o aperfeiçoamento do professor, sob a justificativa de que a formação se faz durante toda a vida e que a formação inicial representa só a primeira etapa de um longo processo de educação permanente. Tanto é que a própria LDB (1996), ao criar os Institutos

Superiores de Educação (ISE), define, como uma de suas atribuições, o desenvolvimento de cursos de formação continuada para os profissionais da educação.

De acordo com Mizukami et al (2002), a preocupação com a formação continuada dos professores é proporcional ao descaso com a formação inicial. A própria LDB (1996) prevê a possibilidade do treinamento em serviço suprir, em alguns casos, a própria formação inicial, o que implica num rebaixamento da profissão docente com conseqüências diversas e graves para a identidade do professor e desenvolvimento de um trabalho competente.

A educação permanente ou continuada vem sendo apresentada insistentemente pelos organismos internacionais que financiam os sistemas educacionais em diversos países como solução para melhorar a qualidade dos professores e, conseqüentemente, de todo o sistema educacional. O Banco Mundial considera, na avaliação de custo-benefício, que o investimento na formação continuada é mais vantajoso do que o investimento na formação inicial dos professores: “o BM desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais eficiente em termos de custo (...) e recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais” (TORRES, 1998). O Relatório Delors (2001) também enfatiza a importância da formação continuada para a qualidade de ensino, destacando que ela é tanto ou mais importante que a própria formação inicial dos professores. A partir de tais orientações, fica mais fácil compreender a grande ênfase que vem sendo dada à educação continuada.

Portanto, é importante que se compreenda a reforma do ensino médio e da formação de professores para a educação básica (a reforma das licenciaturas), bem como o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio – EMR – como elementos de uma mesma política pública educacional, a qual se articula à reforma mais ampla do Estado no contexto do neoliberalismo.

Um outro aspecto que emerge na proposta de reforma da formação docente é que se faz necessário um redimensionamento do tempo-espço formativo, de maneira que o próprio professor passa a ser responsável por sua formação continuada. Considerando-se que as competências profissionais são desenvolvidas processualmente, a formação inicial do professor torna-se apenas o primeiro passo de seu desenvolvimento profissional permanente, que ele próprio tem a responsabilidade de administrar para se manter no mercado de trabalho, aprendendo sempre. Portanto, tanto quanto na educação

básica, aqui o lema “aprender a aprender” também é evocado para justificar a importância da educação ao longo da vida, sob a responsabilidade e regulação do professor.

No entanto, precisamos observar que num sistema que não assegura **igualdade de condições de formação**, uma das reivindicações históricas da ANFOPE, essa responsabilização crescente do professor pela sua formação continuada associada ao recuo da importância da formação inicial (pela flexibilização do processo formativo, pela possibilidade da formação ocorrer fora da ambiência universitária, pela valorização predominante da prática, pela priorização da formação ao longo da vida), pode resultar na exclusão “legítima” de amplas parcelas do professorado.

Há ainda um aspecto adicional: a educação permanente vem se transformando num ramo empresarial altamente lucrativo, em constante renovação e sem qualquer controle. Ou seja, “Para conseguir trabalho e sobreviver o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, re-qualificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação num grande mercado” (PIMENTA, 2002, p.39).

É urgente a compreensão do processo de formação de professores, seja a inicial ou a continuada, como parte de uma problemática mais ampla, inserida nas relações capitalistas de produção e, portanto, desigual, excludente e injusta. A **igualdade de oportunidade** defendida pelas políticas públicas atuais como uma medida capaz de assegurar os princípios democráticos acaba por naturalizar as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo. Penso que a **igualdade de oportunidade** só poderá significar um avanço no sentido dos ideais democráticos sob um sistema social e político que tenha as pessoas como prioridade. Numa situação econômica e social extremamente desigual, não há como falar de oportunidades iguais sem estar sendo conivente com a exclusão social.

A formação continuada e a formação em serviço, nas políticas atuais, estão intimamente relacionadas às novas tecnologias e à educação à distância, setores em expansão acelerada, principalmente pela formação inicial precária e pelo grande número de professores leigos em todo o país. Muitos convênios vêm sendo firmados entre Secretarias da Educação e universidades para formação à distância em detrimento da expansão qualificada do ensino superior pelas IES públicas; tais programas priorizam “as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das

escolas, bem como formas interativas no lugar da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva” (ANFOPE, 2000, p.25).

Um outro aspecto destacado por Freitas (2002) diz respeito à concepção de formação continuada no próprio local de trabalho. Se tal modalidade formativa “traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade”(p.10).

Freitas (2002) considera que as políticas públicas atuais para a formação continuada de professores têm se orientado por uma concepção pragmatista e conteudista. No entanto, é importante que se conceba a formação continuada como parte integrante “de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (id. ibid., p.9) De acordo com a ANFOPE (2000), a formação continuada deve ser entendida como

(...) continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo ( p.22).

Portanto, é fundamental que a formação continuada seja concebida “como um dever do Estado e um direito do educador, no contexto de seu processo de profissionalização” (FUSARI, 1997, p.28), e não como uma responsabilidade individual a cargo da iniciativa do professor.

Em muitos Estados brasileiros, organizações não governamentais (ONG) e empresas de consultoria vêm sendo privilegiadas como parceiras dos organismos estatais na construção de seus projetos curriculares, sob a justificativa de que “são mais competentes e objetivas que as equipes de universidades para a proposição de alternativas para a implantação das reformas pretendidas pelo Estado” (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 394). No Estado de São Paulo, em particular, “algumas ONGs e empresas educacionais têm muito mais poder de interferência nas políticas públicas estaduais paulistas para educação, do que todas as nossas universidades juntas” (DIAS-da-SILVA, 2007, p.7, nota de rodapé). Nesse contexto, estão muito em voga os projetos e propostas que defendem a formação continuada de professores em “feiras de vivências



peçoais” em que são partilhadas experiências com ênfase em aspectos emotivos, sob a justificativa da importância “da formação de um professor ‘prático reflexivo’, que deve refletir sobre seu trabalho e suas concepções” (DIAS-da-SILVA, 2005, p.390). A pesquisadora destaca que a literatura considera a formação docente como “um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política” (id.ibid., p.391) de modo que a valorização e o respeito aos professores e aos seus saberes não se dá mediante a partilha de “trajetórias equivocadas” resultantes de uma “cultura escolar perversa e excludente”. A precariedade do capital cultural dos professores não pode justificar políticas de formação (inicial e continuada) que acarretem na manutenção do estado de “pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos” (id.ibid., p.391).

Huberman (1992) produziu um importante trabalho no qual buscou caracterizar o “ciclo de vida profissional de professores”, evidenciando que cada fase da carreira docente apresenta especificidades, tendências e questionamentos próprios. Apoiando-se em Huberman, Candau (1996) considera, dentre outras coisas, que os cursos de formação continuada precisariam ser repensados em função das diferentes fases da carreira docente, uma vez que os modelos estereotipados de cursos não atenderiam aos diferentes momentos do desenvolvimento profissional dos professores. Outros dois aspectos que também deveriam ser contemplados por essa nova concepção de formação continuada seriam: privilegiar a própria escola como local para formação continuada e orientar o processo formativo a partir dos saberes dos professores (CANDAU, 1996).

Facci (2005) reconhece os méritos de Huberman, mas afirma a importância fundamental de que a análise dos ciclos de vida profissional seja realizada de forma articulada às condições históricas do desenvolvimento da carreira docente. Os professores se desenvolvem num contexto político, econômico e social que interfere no seu processo de trabalho, cuja análise requer um enfoque mais global, sem perder de vista as especificidades de cada trajetória.

Candau (1996) expressa uma preocupação semelhante e diz que as pesquisas e propostas atuais têm privilegiado aspectos psicossociais e realidades restritas ao ambiente intra-escolar. Tem-se enfatizado as “variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente” (id.ibid., p.151). A pesquisadora também questiona a falta de articulação entre as dimensões micro e macrosociais: “É possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões

da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam”(id.ibid., p.151).

O professor Nilson José Machado, da faculdade de Educação da USP, em reportagem na revista Educação (ano 9, no-105, editora Segmento, s/data), diz que os cursos de formação continuada de professores deveriam ser extintos e os professores da rede pública com titulação acadêmica, deveriam ser contratados em regime de tempo integral e remunerados no mesmo nível que os docentes universitários com títulos equivalentes. “Isso permitiria que fizesse atividades de pesquisa e tivesse outras vivências. Tenho convicção de que, no final das contas, não sairia mais caro para o Estado” (id.ibid., p.33). Machado faz essa proposta para manter na escola o professor melhor preparado, pois “Os programas de capacitação, quanto mais bem-sucedidos, mais afastam da sala de aula o professor do ensino básico, que acaba indo para o ensino superior” (id.ibid., p.32).

A formação continuada, no contexto atual de intensificação do trabalho tanto em termos quantitativos como também em diversificação de tarefas, acaba por constituir-se em uma exigência a mais que “empurra os professores para um frenesim de cursos e ações e para a produção abundante de textos e trabalhos, uns e outros de utilidade duvidosa para o reforço das suas competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino” (NÓVOA, 2000, p. 8). Portanto, todo esse processo, ao invés de contribuir para a formação profissional do professor, acaba gerando sua desqualificação, uma vez que um autêntico percurso formativo exige tempo e disposição para uma reflexão crítica, que vise à autonomia intelectual. Esse ambiente de exigências múltiplas e de sobrecarga é bastante propício a todo tipo de “receita pronta” para resolver os muitos problemas e dificuldades que emergem em sala de aula. Por isso hoje podemos dizer que um novo tecnicismo vem ganhando espaço, uma vez que o professor cada vez mais se sente impotente diante do desmanche que vem se produzindo no sistema público de ensino, o que o torna vulnerável às várias propostas “auto-instrutivas”, que prometem solucionar os impasses pedagógicos.

Pela análise de artigos sobre formação continuada de professores publicados em periódicos de 1990 a 1997, Carvalho e Simões (2002) constatam que há uma recusa do conceito de formação continuada como treinamento, cursos, palestras. Cada vez mais vem ganhando espaço a idéia de desenvolvimento profissional docente como um *continuum* em que a etapa inicial seria a primeira fase de um longo processo formativo.

De acordo com a conceituação de formação continuada, as autoras organizam 3 grupos:

- **Formação continuada como aquisição de informações e/ou competências.**

Aqui estão os autores que defendem o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamentos, seminários e palestras. Foresti (1995), Freitas (1995) e Ribeiro (1996) consideram que educação multimídia, ensino à distância, teleducação permitem o acesso de grande número de pessoas ao processo educacional para capacitação e atualização de docentes bem como para a discussão das dúvidas e experiências com outros docentes do país na busca de soluções alternativas; há também propostas mistas que associam o ensino à distância com estudo individualizado, juntamente com o auxílio de tutor e encontros pedagógicos. Lobo Neto (1996) afirma que a tecnologia educacional vai muito além da eficiência do processo ensino-aprendizagem, podendo atuar na renovação educacional, como possibilidade de alteração metodológica. Ribeiro (1996) defende a educação à distância como necessária para reverter o problema da desqualificação docente.

- **Formação continuada como prática reflexiva.**

Os autores que se orientam por tal concepção são “mais subjetivistas e restritos, em sua análise, à dimensão do docente e da escola, apoiando-se no construtivismo piagetiano, na fenomenologia, no pragmatismo e, em alguns casos, combinando-os” (CARVALHO e SIMÕES, 2002, p.176). O referencial teórico que tem orientado os trabalhos deste grupo é constituído por Piaget, Shön, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, Garcia, Perez Gómez e outros.

De acordo com Carvalho e Simões (2002), alguns dos pesquisadores que produziram trabalhos a partir desta linha teórica, no período delimitado, são os seguintes: Chakur (1995), Darsie e Carvalho (1996) e Reale et al. (1995).

- **Formação continuada para além da prática reflexiva**

A maioria das propostas apresentadas está situada neste grupo. Carvalho e Simões (2002) consideram que a concepção de formação continuada para além da prática reflexiva abrange as tendências destacadas no grupo anterior, “mas procura visualizá-los em integração com o contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Essa perspectiva, apoiada em referencial de análise emancipatório-político e/ou em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1986), Giroux e Maclaren (1994), Apple (1991),

entre outros, predomina nos artigos analisados” (CARVALHO e SIMÕES, 2002, p.173). Assim, os pesquisadores aqui situados assumem a perspectiva da necessidade de uma visão ampliada para além do docente, da sala de aula e da escola. Neste sentido, as propostas apresentadas são muito ricas e abrangentes, permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético.

Alarcão (1996), Barbieri et al. (1995), Demo (1992), Fusari e Rios (1995), Mediano (1992), Penin (1995), André (1994), Collares e Moysés (1995), Tardiff, Lessard e Lahaye (1991), Gatti (1992), Kramer (1989), Pimenta (1996) são alguns dos pesquisadores incluídos neste grupo, de acordo com a análise empreendida pelas autoras.

Ciente das limitações impostas pelo momento atual e do empobrecimento crescente dos professores, tanto em termos econômicos como também em relação à autonomia e ao reconhecimento social, Dickel (2000) traz a seguinte questão: “Será possível elaborar uma proposta de formação continuada baseada na pesquisa para figurar no horizonte de expectativas do quadro docente das escolas públicas (...)?” (p.43)

Carvalho e Simões (2002) afirmam que o professor (como sujeito individual e coletivo) assume papel central no processo de formação continuada, na medida em que pesquisa sua própria prática. No entanto, consideram que é importante ter clareza quanto aos limites e desafios de toda e qualquer proposta de formação continuada: tendo em vista a complexidade e abrangência do fenômeno educacional, precisamos reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala de aula e não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos. O trabalho investigativo exige negociações constantes entre professores e pesquisadores mediados pelo diálogo, pela confiança e pelo risco.

As autoras destacam alguns conceitos-chave sobre formação continuada de professores expressos nos periódicos: a articulação dos saberes docentes; o processo de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação; a pesquisa sobre a própria prática docente; a relação entre os níveis da prática na sala de aula, na escola e no contexto sócio-histórico mais amplo. Todos esses temas indicam a complexidade do desafio cujo enfrentamento requer diversas propostas convergentes.

Em função dos tempos adversos que hoje vivemos, a educação vem sendo reconhecida como a panacéia que resolve todos os problemas do planeta; “é a velha fantasia salvacionista, cujos exemplos a história os têm em grande número para contar” (MORAES, 2001). Desta forma, para atender às múltiplas demandas geradas por um

sistema cada vez mais excludente, ampliam-se as funções do professor que passa a assumir as responsabilidades de inspetor de alunos, servente, coordenador, psicólogo, assistente social, segurança, secretário, conselheiro, gestor e animador “cultural”. Perde-se a especificidade do trabalho docente e o professor transforma-se num multi-tarefa, em mais um assalariado polivalente e desqualificado no exercício de múltiplas funções.

Todavia, a formação continuada deve ser coletiva, exige visão crítica dos limites e possibilidades do contexto de trabalho bem como das condições de formação. Como diz Kramer (1989), “um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente, é capaz de – entre outros fatores – gerar melhoria da qualidade de ensino” (p. 205).

Chauí (2003), muito lucidamente nos instiga a questionar a idéia de educação permanente ou continuada que vem sendo apresentada “com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas” (p.4). De acordo com a filósofa, a educação enquanto processo formativo que implica em transformação interna, só pode ser permanente, deve ocorrer necessariamente de forma contínua. No entanto, o que se propõe sob o lema da importância da educação ao longo da vida é um processo adaptativo às mudanças constantes no mundo do trabalho, uma vez que “a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural” (id.ibid., p.8). Portanto, não seria acertado chamar de educação permanente ou formação continuada as propostas veiculadas sob a justificativa de que no mundo globalizado e em mudança vertiginosa, tal modalidade de educação torna-se indispensável à empregabilidade. Tais propostas confundem “educação e ‘reciclagem’, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas” (id.ibid., p.8). Mesmo que a escola pública não seja uma empresa, cada vez mais vem sendo gerenciado nos moldes de uma organização que busca cumprir certas metas, a partir de “operações definidas como estratégias balizadas pela idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define” (id.ibid., p.2).

Nesse sentido, a formação continuada ou educação permanente, na forma como vem sendo implementada no contexto atual, vai ao encontro de três metas básicas das políticas educacionais: a) responsabiliza o professor individualmente por seu desenvolvimento profissional; b) promove sua adaptação às mudanças constantes do mercado de trabalho, sob o risco de ser descartado; c) naturaliza a formação inicial em

situação precária uma vez que esta passa a representar só a primeira etapa de um contínuo processo de aprendizagem ao longo da vida.

## Capítulo 2 - O Percurso Metodológico

De acordo com Lüdke (2000), a pesquisa em educação constitui um terreno conturbado, uma vez que a especificidade de seu objeto de estudo tem exigido a busca de procedimentos metodológicos e abordagens mais condizentes com seu estatuto epistemológico mais próximo das ciências sociais do que das áreas tradicionalmente conhecidas como científicas (ciências exatas e da natureza). Tanto a complexidade do fenômeno educacional, bem como a necessidade da confluência de várias disciplinas para sua abordagem têm gerado uma série de problemas, inclusive críticas que sugerem uma fragilidade das estratégias de investigação.

Considero importante trazer tais observações, pois penso que elas contribuem para o efetivo dimensionamento da tarefa que nos propomos a realizar quando adentramos a área da pesquisa educacional.

O percurso metodológico que conduz esse trabalho emerge tanto das questões como também dos objetivos que norteiam esta pesquisa. Nesse sentido, como já foi destacado na **Introdução**, as questões centrais que orientaram o desenvolvimento desta investigação são as seguintes: Como o Programa de Formação Continuada Ensino Médio em Rede se articula com as questões políticas, econômicas e sociais do Brasil e do mundo na atualidade? Como os diversos participantes (professores, professora coordenadora, assistente técnico-pedagógico e supervisora) avaliam o Programa, e como compreendem sua origem, objetivos e seu impacto junto à comunidade escolar? Quais questões polêmicas emergiram na escola ao longo das discussões suscitadas pelo Programa? Ou seja, como se deu a interface entre o Programa e seus diferentes sujeitos, principalmente os professores?

Considerando-se que é fundamental compreender o momento atual em toda sua complexidade mediante um processo de identificação, análise e interpretação dos fenômenos que possibilite uma visão mais lúcida da Educação Brasileira em suas inter-relações com as políticas públicas, com as teorias pedagógicas e com o mundo globalizado, tracei três objetivos principais de pesquisa com os quais procuro: a) analisar o Programa EMR e seu referencial teórico numa perspectiva crítica; b) identificar as concepções dos professores, da professora coordenadora (PC) e de duas mediadoras (uma assistente técnico-pedagógica e uma supervisora) sobre as políticas

públicas atuais, mais especificamente, sobre o Programa Ensino Médio em Rede (EMR); c) individualizar o movimento de sua inserção em uma escola da rede pública estadual sob o olhar de seus diferentes atores, buscando delinear suas repercussões, seus impactos, suas questões polêmicas, seus pontos positivos e suas falhas.

A partir da compreensão de que o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio (EMR) constitui uma política pública que se insere no contexto mais amplo de um mundo que busca se reorganizar para manter a hegemonia do capital multinacional, este trabalho exigiu, ao longo de todo seu percurso, um constante diálogo entre os dois tipos de olhares que são importantes quando estamos no campo educacional: “um primeiro olhar imediato, próximo, de curto alcance” (IMBERNÓN, 2000, p.77) e um outro olhar mais amplo, abrangente e profundo.

O foco principal deste trabalho consiste no desenvolvimento do Programa EMR em escola da rede pública estadual na qual sou professora efetiva há dezessete anos. Portanto, participei do Programa enquanto professora em processo de formação continuada e como pesquisadora que busca compreender uma política pública em curso na escola na qual atua profissionalmente.

A caracterização do Programa e a descrição do processo de sua implementação na escola são contempladas no **capítulo 3**.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas (duas professoras, um professor, uma professora coordenadora e uma mediadora – roteiro em anexo), das observações participativas (principalmente na escola), das cartas de avaliação do Programa escritas por todos os participantes no final de sua 1ª- fase (julho de 2005) e dos materiais produzidos para o desenvolvimento Programa, como vídeos, apostilas e CD com textos complementares.

A intenção inicial era de entrevistar um número maior de professores, talvez cinco ou seis. No entanto, na medida em que fui realizando a sistematização do material coletado por observações participativas percebi a grande riqueza e pertinência dos temas debatidos pela equipe escolar (principalmente pelos professores), o que já me daria subsídios suficientes para uma ampla discussão sobre o posicionamento dos professores em relação ao referencial teórico e à proposta do Programa, bem como sobre outras questões correlatas, como o papel do conhecimento, da escola e do professor. Tendo em vista a relevância dos dados coletados mediante as três entrevistas realizadas com professores, as observações participativas e as cartas de avaliação julguei o material adequado o bastante para o desenvolvimento desta investigação.



Os professores entrevistados foram selecionados em função da disponibilidade que manifestaram quando explicitiei minha intenção de entrevistar alguns companheiros como parte de meu trabalho de pesquisa. Foram eles: Aline (44 anos), há 23 anos atua como professora História; Júlia (39 anos), professora de Geografia, está há 15 anos na rede pública estadual e acumula cargo como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino; Fábio (42 anos), professor de Artes, já foi ATP (assistente técnico-pedagógico) na área de Artes e atua há 12 anos na rede pública estadual. A professora coordenadora (PC), Lígia (46 anos), foi entrevistada em decorrência de seu importante papel como responsável pela implementação do Programa na escola e como intermediária com a diretoria de ensino. Ela é psicóloga e está há 16 anos na rede pública estadual, onde já atuou como professora de Língua Portuguesa e de Psicologia, e desde 2002 exerce a função de PC na escola onde a pesquisa foi realizada. A assistente técnico-pedagógico (ATP) que me concedeu a entrevista foi escolhida após um período de observação participativa na diretoria de ensino, o que me permitiu perceber seu envolvimento com o Programa e sua boa vontade em conceder informações sobre o mesmo. Ana (39 anos) é licenciada em Artes (com mestrado na própria área), ingressou na rede pública estadual há 14 anos, atuou como professora de Artes durante 8 anos e exerce a função de ATP há 6 anos.

As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dos diversos participantes, ou seja, na escola, em se tratando dos professores e da professora coordenadora, e na diretoria de ensino, no caso da ATP. Após sua transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos respectivos sujeitos para que conferissem o trabalho realizado e elaborassem as alterações que julgassem pertinentes. Somente a ATP efetuou algumas poucas alterações no material apresentado, a maioria delas de ordem estética.

Na escola, as observações participativas foram realizadas durante as HTPC (quando ocorreu de forma mais sistemática o desenvolvimento de Programa), nos intervalos entre as aulas, nos períodos de planejamento e em conversas informais com os companheiros de trabalho. Algumas discussões proporcionadas pelo Programa tiveram continuidade em várias outras situações, como nos dias em que os alunos faltaram coletivamente, e nós, professores tínhamos que ficar na escola cumprindo o horário das aulas e, inclusive, em HTPC que ocorreram após a finalização da 1ª- fase do Programa, ao longo do 2º- semestre de 2005. Durante os planejamentos realizados em fevereiro (após o carnaval) e em julho de 2005 (recesso), este último logo após o

término da primeira fase do Programa, também ocorreram debates interessantes relativos a temas abordados no Programa. Nesse sentido, os atores que emergem nesta fase são os seguintes: Sara (52 anos, diretora), Lígia (46 anos, professora coordenadora), Paulo (55 anos, professor de Matemática), Marta (47 anos, professora de Química), Rosana (53 anos, professora de Biologia), Mariana (42 anos, professora de Geografia), César (50 anos, professor de Física), Rosa (35 anos, professora de Língua Portuguesa) e eu (47 anos, professora de Biologia).

Após a sistematização dos dados obtidos durante as observações participativas na escola, o material foi apresentado a um dos professores (Paulo) que teve intensa participação nos debates ocorridos, para que avaliasse a pertinência ou não dos registros. O professor não fez objeções ao conteúdo apresentado e buscou esclarecer um tema que lhe pareceu não ter ficado claro: a diferença entre educador e professor.

Na diretoria de ensino, as observações participativas ocorreram em algumas reuniões que tive a oportunidade de acompanhar, durante a 2ª- fase do Programa (2006), por ocasião de minha mudança de inciso no Programa Bolsa Mestrado<sup>1</sup> quando afastei-me temporariamente das aulas na escola e passei a prestar serviços junto à diretoria de ensino. Nesse período, também tive a oportunidade de coletar algumas informações mediante conversas informais com assistentes técnico-pedagógicos e supervisores que participavam do Programa como mediadores.

Outra fonte de coleta de dados foram as cartas de avaliação do Programa escritas por todos os participantes (professores, PC, ATP e supervisores) ao final da sua 1ª- fase (julho/2005). A orientação que tivemos foi de que todos deveríamos redigir uma carta aos responsáveis pelo Programa na qual apontaríamos seus aspectos positivos e negativos, e faríamos uma indicação de sua continuidade ou suspensão. Tomei, para coleta de dados, as cartas escritas pelos professores da escola que finalizaram a 1ª- fase, pela PC (Lígia) e por uma supervisora (Raquel, 45 anos). Raquel está há três anos no cargo de supervisora de ensino, já atuou como professora das séries iniciais por 10 anos e como professora de Psicologia na rede pública estadual por aproximadamente 12 anos.

A todos os participantes desta pesquisa foram atribuídos nomes fictícios.

Portanto, inicialmente esta investigação (2º- semestre de 2004 e 1º- semestre de 2005, portanto, 1ª- fase do Programa) foi realizada na escola estadual na qual trabalho e

---

<sup>1</sup> Mantido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desde 2004, possibilita a realização de pós-graduação a professores efetivos mediante uma bolsa de estudos em associação com as aulas ou pelo afastamento das aulas para a prestação de serviços junto à diretoria de ensino por 24 horas semanais.

que constitui o referencial básico desta pesquisa. Durante o 2º- semestre de 2005, embora tenha havido uma interrupção do Programa, várias discussões em HTPC e conversas informais entre nós, professores, versaram sobre temas suscitados pelo Programa. No momento seguinte (2006, 2ª- fase do Programa), tive a oportunidade de participar de algumas atividades do Programa EMR a partir da perspectiva da diretoria de ensino, junto com os mediadores (ATP e supervisora). Desta forma, a estratégia de observação participativa, que inicialmente iria ficar circunscrita ao ambiente da própria escola, ampliou-se de forma que minha coleta de dados relativos aos mediadores (supervisora e ATP) não ficou restrita à entrevista e à carta avaliativa como havia sido planejado. Considero essa oportunidade de observação participativa além dos limites da própria escola bastante relevante, pois permitiu uma visão mais múltipla do objeto de estudo e significou, principalmente, a possibilidade de afastar-me da condição de professora que dialoga com os companheiros de trabalho, que busca, conjuntamente, perspectivas para os impasses enfrentados diariamente na escola, para aproximar-me da condição de pesquisadora que avalia os dados coletados com um certo distanciamento do envolvimento emocional.

No entanto, é importante destacar que a descrição e a análise crítica da implementação do EMR na escola constituem o foco singular dessa pesquisa, pois se trata de uma situação bem delimitada, o que caracteriza essa investigação como uma pesquisa qualitativa de natureza analítica das repercussões ou do impacto do Programa em escola da rede pública do Estado de São Paulo.

A escola onde esta pesquisa foi realizada situa-se no centro da cidade e constitui uma importante referência, o que a torna “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21). Foi fundada em 1911, embora o edifício, projetado pelo arquiteto Carlos Rosencrantz, só tenha sido inaugurado em 1916. Trata-se de uma construção requintada, uma vez que a escola foi criada para atender à demanda para o curso Normal (extinto Magistério) no interior do Estado, ao qual só tinha acesso a então elite da região. O prédio é “de estilo eclético, com elementos neoclássicos e de art-nouveau” (NOSELLA e BUFFA, 1996, p. 38) e encontra-se em bom estado de conservação, uma vez que já passou por várias reformas e uma ampla restauração em 1990. A equipe escolar realiza um constante trabalho junto aos alunos visando a conscientização de todos quanto à importância da preservação do patrimônio, o que é uma tarefa bastante árdua no contexto atual. O

tombamento do edifício ocorreu em 1985 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arquitetônico, Artístico e Turístico.

A área ocupada pelo prédio escolar é de um quarteirão e aí temos dezessete salas de aula, uma sala de informática com cerca de vinte computadores, laboratórios de Física, Química e Biologia, biblioteca com um amplo acervo, sala de Educação Física, pátio com duas quadras sem cobertura e um anfiteatro. A escola atende a aproximadamente mil setecentos e cinquenta alunos, tanto do ciclo II do ensino fundamental (da 5<sup>a</sup>- a 8<sup>a</sup>-série) como também do ensino médio e conta com cerca setenta professores, 38 dos quais são efetivos atuantes na própria escola, uma diretora, duas vices diretoras e duas coordenadoras pedagógicas (uma para diurno e outra para o noturno). Tenho meu cargo nesta escola desde 1990 e venho acompanhando as muitas mudanças educacionais de uma perspectiva privilegiada, embora nem sempre esse olhar de dentro da escola favoreça a compreensão das complexas articulações que resultam nas diversas políticas públicas que se sucedem e/ou se confrontam.

A pesquisa qualitativa parte da idéia de que o mundo, as coisas, as pessoas, os acontecimentos não têm um significado intrínseco (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.125). A partir desse pressuposto, considero que a significação do mundo vai sendo historicamente elaborada na medida em que nos apropriamos coletivamente de sua materialidade, que constitui o resultado da objetivação realizada pelas gerações anteriores, por todos que viveram antes de nós. Todavia, o sentido pessoal que cada um atribui ao mundo, aos fenômenos, às coisas e aos seres expressa sua subjetividade, pois resulta do processo específico que cada um de nós tem de se apropriar do mundo e nele objetivar-se.

É nesse movimento que geramos nossa individualidade, na articulação dialética entre os mundos objetivo e subjetivo, entre o genérico e o singular, entre o coletivo e o individual, pois é o conjunto de relações sociais que os seres humanos estabelecem na produção e reprodução material de sua existência que define o complexo social em suas múltiplas dimensões (FRIGOTTO, 1989).

Neste sentido, considero que o estudo qualitativo enfatiza a subjetividade, mas não a descola da materialidade do mundo historicamente construído, com o qual compõe uma totalidade concreta. O desenvolvimento do trabalho qualitativo se dá “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

A entrevista constitui o instrumento básico para a coleta de dados descritivos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, embora uma entrevista constitua sempre “uma construção entrevistador-entrevistado, cultural e socialmente situada” (Silveira, 2002, p. 35). Em função dos objetivos da investigação, optei por uma entrevista semi-estruturada, pois ela permite, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a comparação entre os dados obtidos a partir dos diversos sujeitos, o que vai ao encontro de uns dos objetivos deste trabalho. O encaminhamento das entrevistas foi feito de forma que, a partir das respostas dos sujeitos, sub-questões puderam ser elaboradas para que cada um imprimisse ao modelo geral da entrevista, aspectos próprios e conteúdos específicos que considerasse relevante.

A partir das questões formuladas e de leituras sucessivas das entrevistas foi possível delimitar algumas categorias para orientar a análise comparativa do material coletado. São elas: políticas públicas educacionais; origem, objetivo e avaliação do Programa EMR; e influências do Programa na escola e no trabalho docente. Essas categorias mostraram-se relevantes na medida em que os sujeitos entrevistados conferiram destaque a tais aspectos e expressaram idéias que contribuíram para a elaboração de respostas às questões de pesquisa, bem como para atingir os objetivos propostos.

Como várias discussões propiciadas pelo Programa versaram sobre a função da escola pública, do professor e do conhecimento social e historicamente elaborado, esta acabou se configurando como mais uma categoria de análise dos dados coletados.

O Programa de Formação Continuada Ensino Médio em Rede foi apresentado como uma proposta inovadora na rede pública do Estado de São Paulo e foi subsidiado por um referencial teórico amplamente reconhecido nos meios acadêmicos na área de formação de professores, como Nóvoa, Perrenoud e Shön. Esses pesquisadores vêm sendo muito utilizados em propostas que focam a formação inicial e continuada de professores e trazem contribuições importantes que podem colaborar para a profissionalização e a autonomia dos professores nesse período em que tantas responsabilidades vêm sendo atribuídas à educação.

No entanto, na medida em que o Programa foi sendo desenvolvido na escola e minha pesquisa bibliográfica foi se ampliando, fui tendo acesso a pesquisadores que vêm realizando sólidas críticas às bases teóricas que fundamentam os trabalho de Perrenoud e Shön, (pragmatismo) e também à maneira como idéias formuladas em contextos diversos vêm sendo fragmentadas e ressignificadas para a composição das

políticas públicas atuais, materializadas principalmente nos PCN, na Resolução no-3/CNE/1998 e nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Neste sentido, o Programa EMR apresenta uma proposta sintonizada com tais documentos, os quais, por sua vez, foram formulados sob a orientação de organismos internacionais, como o BM.

No movimento entre a teoria e a prática, entre a pesquisa bibliográfica, as leituras e a participação nas atividades do Programa, pude conhecer as posições de pesquisadores comprometidos com reivindicações históricas do magistério (como Helena de Freitas, Maria Helena F. Dias-da-Silva, Acácia Kuenzer, Marilda Facci, Alessandra Arce, Selma Garrido Pimenta, Alice Casemiro Lopes, Rosane Dias Evangelista, Elizabeth Macedo, entre outros) e de suas entidades representativas (como a ANFOPE), o que me possibilitou, mediante sucessivas aproximações, realizar uma análise crítica do Programa, de seu referencial teórico e das políticas públicas educacionais atuais.

Dessa forma, a partir da visão imediata, caótica e fragmentada proporcionada pelos discursos oficiais, pelo material produzido para o Programa, pela observação participativa, entrevistas e cartas de avaliação, busquei - por meio de aproximações e abstrações sucessivas viabilizadas pelas leituras realizadas - analisar o material coletado, o contexto atual e as propostas apresentadas numa perspectiva crítica. Esse movimento possibilitou-me reconstruir, no plano intelectual, uma síntese provisória, parcial e historicamente determinada, o que tem permitido perceber a realidade como uma totalidade compreensível e ricamente articulada, ponto de partida de um novo processo de conhecimento (KUENZER, 2002).

Esse movimento de ascensão das primeiras e precárias abstrações à compreensão da rica e complexa teia das relações sociais concretas, não é apenas a passagem do plano sensível, em que tudo é caoticamente intuído ou percebido, para o plano racional, em que os conceitos se organizam em sistemas lógicos e inteligíveis. É um movimento do pensamento no pensamento, que tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela vital, caótica e imediata representação do todo e como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais... (KUENZER, 2002, p. 76/77).

Portanto, foi esse o percurso que busquei re-criar ao longo de meu trabalho, pelo movimento constante do pensamento entre a realidade imediata e superficial, que se expõe apenas parcialmente (ponto de partida) e a totalidade concreta em que o pensamento desvela as conexões, as estruturas internas, as finalidades (ponto de

chegada, sempre provisório, pois se torna um novo ponto de partida), em que os significados foram sendo construídos na articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade.

### **Capítulo 3 - Apresentação e análise dos resultados: o Programa EMR, uma análise crítica de seu referencial teórico, sua avaliação e impactos sob o olhar dos atores envolvidos.**

Neste capítulo, inicialmente (item **3.1. Situando e descrevendo o Programa EMR**) busco situar e descrever o Programa EMR para que o leitor possa compreender o contexto em que essa proposta de formação continuada para professores do ensino médio é lançada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A estrutura e o funcionamento do Programa são explicitados bem como as abordagens propostas para as diferentes temáticas.

Em seguida (item **3.2. Críticas ao Programa EMR a partir de seu próprio referencial teórico**) apresento as várias críticas que vêm sendo elaboradas, por diversos pesquisadores, à teoria do professor reflexivo e à pedagogia das competências.

Na seqüência, (item **3.3. A implementação do Programa na escola**), trago as primeiras aproximações necessárias à análise da implementação do Programa na escola, evidenciando os percalços e dificuldades, restringindo-me, nesse momento, àqueles de ordem mais organizacional.

A partir desse cenário, passo a apresentar (item **3.4. Como os diversos atores avaliam as políticas públicas, o Programa EMR e o papel da escola, do professor e do conhecimento**) o resultado de meu trabalho como pesquisadora que toma dados em ação, dialoga com a literatura, acompanha o processo de discussões desenvolvido na escola inspirado nas temáticas proporcionadas pelo Programa e, ao mesmo tempo, participa do Programa como professora que atua na escola e interage com seus pares. Aqui também incluo a análise dos dados coletados pelas entrevistas e pelas cartas de avaliação já referidas no **capítulo 2**. Ao longo de todo esse percurso, os dados foram organizados de forma a dar voz aos professores, de forma preferencial. Concluo esse item com algumas reflexões que visam organizar os aspectos centrais que emergiram a partir dos debates propiciados pelas temáticas apresentadas pelo Programa.



### **3.1.Situando e descrevendo o Programa EMR**

O Programa EMR foi estruturado num contexto em que a educação brasileira, após a promulgação da LDB (1996), vem passando por uma série de reformas que podem ser agrupadas “em dois conjuntos: (a) os planos e as propostas de mudança administrativa ou de gestão das escolas e das redes de ensino; (b) os planos e as propostas de mudança nos currículos, na pedagogia e na didática”(VIEIRA, 2002).

À época da promulgação da LDB, o governo do Estado de São Paulo, sob a liderança de Mário Covas, em sintonia com o governo federal, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a promover uma ampla reforma no sistema educacional. As várias medidas implementadas a partir desse período podem ser compreendidas como respostas à necessidade de redução dos gastos públicos na perspectiva do neoliberalismo: a reorganização da rede, que implicou no fechamento de salas de aula e demissão de professores; mudança na grade curricular, com a redução no número de aulas; descentralização financeira das escolas, que passam a ter “autonomia” para buscar e administrar suas próprias verbas; e a progressão continuada, já presente há vários anos nas duas primeiras séries do ciclo I do ensino fundamental, passa a ser adotada até a 4ª- série neste ciclo e também entre a 5ª- e a 8ª- série (ciclo II) neste nível de ensino.

Em relação ao ensino médio, ficou instituído (no período entre 1998 e 2003) um amplo programa de recuperação a ser realizado no mês de janeiro, do qual podiam participar os alunos que não tivessem sido promovidos em qualquer número de disciplinas ao longo do ano letivo. Também ficou garantida a possibilidade de compensação de ausências, caso o aluno tivesse superado o total de faltas permitido (25%). Portanto, desde esse período até os dias atuais, o aluno do ensino médio pode ser promovido para a série seguinte carregando dependências da série anterior (no máximo três) e pode também ficar retido parcialmente pela eliminação das disciplinas nas quais tenha sido promovido, tendo que cursar novamente somente aquelas nas quais não tenha conseguido aprovação.

A função de professor coordenador pedagógico, presente em algumas escolas da rede pública estadual (Escolas Padrão, criadas em 1991 e extintas 1994), fica assegurada para toda a rede a partir do 2º- semestre de 1995, o que favorece a implantação dessas e de outras reformas. O horário de trabalho pedagógico (HTP), já existente no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e nas Escolas

Padrão, estendeu-se para todas as escolas públicas estaduais, transformou-se em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e hoje se constitui em hora de trabalho pedagógico coletivo (portanto, a HTPC). Um amplo programa de capacitação de gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores) foi realizado em todo o Estado para que a escola passasse a ser administrada nos moldes empresariais a partir do modelo de gestão pela qualidade total.

Todas essas reformas enquadram-se no primeiro conjunto acima mencionado, ou seja, trata-se de mudanças administrativas ou organizacionais.

Em relação ao segundo conjunto de reformas, sua implementação passou a ser realizada a partir das propostas curriculares para a educação básica. Embora o currículo já tenha constituído o foco de políticas educacionais em outros períodos, o que caracteriza o momento atual é a instituição – até então inédita em nossa história – de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e de processos de avaliação também em escala nacional.

Apesar de o discurso altamente inovador tanto das diretrizes como também dos parâmetros curriculares nacionais, a educação continua tendo a função de formar pessoas eficientes para o mercado de trabalho (DIAS e LOPES, 2003).

Nesse contexto, o currículo para formação de professores obviamente acompanha esse conjunto de reformas, uma vez que as mudanças curriculares propostas para a educação básica exigem mudanças na formação dos professores, o que vem ocorrendo mediante muita polêmica nas universidades. No entanto, o que fazer com os professores que já estão atuando profissionalmente na rede pública, que abarca 85% do sistema educacional básico? Para que as reformas pudessem ser devidamente implementadas se fez necessário um amplo processo de formação continuada para professores, o que já vinha ocorrendo há algum tempo, no Estado de São Paulo, em relação aos professores do ensino fundamental, mediante diversas capacitações. Todavia, os professores do ensino médio não vinham participando desse processo, seja porque o ensino médio nunca foi uma prioridade, seja porque o alcance do ensino médio ainda era pouco significativo em termos de número de alunos. No entanto, a década de 90 marca um período de acirramento da crise do capitalismo, o que força setores das classes populares, que antes teriam emprego garantido com ensino fundamental e/ou com algum curso técnico, a buscarem o ensino médio como forma de se tornarem mais competitivos num mercado de trabalho cada vez mais excludente. Portanto, parece que, em grande medida, a expansão do ensino médio não se deu porque as pessoas tomaram

consciência da importância do conhecimento para suas vidas; ela se deu (e vem se dando) por uma necessidade de sobrevivência, pela certificação propiciada por esse nível de ensino, que pode significar vantagens na disputa por um emprego. Além disso, com a promulgação da nova LDB (1996), o ensino médio passa a fazer parte da educação básica, constituindo sua fase final. Em 1990, esse nível de ensino contava com 3,5 milhões de alunos e, em 2000, passou a contar com 8 milhões de adolescentes (SÃO PAULO, 2004-a). Mesmo assim, em nível nacional, o ensino médio só atinge cerca de 25% da população com idade entre 15 e 18 anos.

Dessa forma, o Programa EMR surgiu a partir de intensas discussões sobre a necessidade urgente de reformas educacionais, e a ninguém ocorreria questionar essa necessidade, uma vez que a falência do sistema educacional - em todos os níveis - é bastante evidente.

Embora a reforma da educação venha sendo proposta mundialmente, na América Latina ela adquire certa especificidade devido à similaridade das condições econômicas e sociais de seus países. Publicações oficiais da Unesco, como os textos disponibilizados na revista PRELAC, defendem tais reformas e fazem considerações sobre a crise que assola os sistemas educativos, destacam o papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento produtivo e a importância de uma educação de qualidade para fazer frente aos desafios do mundo atual (UNESCO, 2007). No entanto, em nenhum momento questiona-se esse “mundo atual”: parece que estamos todos de acordo quanto ao processo de globalização em curso e ao neoliberalismo. Há uma naturalização do momento atual, o qual não teria porque ser questionado uma vez que é nele que nos cabe viver da forma mais adequada possível, e aqueles que resistirem à adequação seriam excluídos. No entanto, o que não se comenta é que num mundo globalizado sob a égide do livre mercado, não há lugar para todos. Mesmo que nos esforcemos muito para estruturar um sistema educacional eficiente (na perspectiva das orientações da Unesco, por exemplo), o máximo que faremos, se formos muito bem sucedidos, será disponibilizar para a competição no mercado de trabalho, um maior número de jovens para que os “melhores” sejam selecionados para alimentar um sistema cada vez mais excludente. O desemprego é estrutural e não resulta da simples não adequação do trabalhador ao mercado.

O que fazer? Mais do que nunca, o momento atual requer que a educação contemple as exigências do mercado de trabalho, que possibilite a muitos produzir as condições necessárias à sobrevivência (ou seja, que cumpra seu papel de adequação) e,

ao mesmo tempo, que cumpra seu papel emancipatório, o que requer a apropriação dos conhecimentos que permitam compreender, de forma crítica, a historicidade do que hoje vivenciamos no sentido de sua superação em favor de uma organização social mais solidária e igualitária.

Se no capitalismo industrial havia uma tênue relação entre o espaço formativo (escola) e o laboral (fábrica), pois o adiestramento do trabalhador era feito de forma muito mais eficiente no próprio local de trabalho ou numa escola técnica mantida pela empresa, no capitalismo avançado (pós-industrial), os empresários buscam desvencilhar-se desse encargo de formação do trabalhador e exige que a escola pública assuma essa responsabilidade (RIGAL, 2000).

Embora os documentos oficiais (PCN, por exemplo) proponham a modernização da educação mediante a conquista de dois objetivos estratégicos, um de ordem econômica (competitividade internacional dos países) e outro de ordem política (a formação da cidadania moderna), na prática, o objetivo estratégico econômico protagoniza todo o processo das reformas modernizadoras da educação. Neste sentido, o objetivo político subordina-se ao econômico de forma instrumental, para garantir que o objetivo econômico possa ser alcançado sem resistências ou obstáculos internos “o que significa, na prática, formar, sobretudo, agentes econômicos, em vez de cidadãos” (RIGAL, 2000, p. 183). Assim, o cidadão se confunde com o consumidor, com o cliente e a noção de democracia reduz-se a um processo basicamente econômico que se expressa pelas escolhas do consumidor e por sua defesa. Aqueles que estão fora dos circuitos de consumo são economicamente inexistentes (em decorrência, inexistem também política e socialmente) e devem ser administrados cautelosamente para que não perturbem a ordem dos incluídos. Daí o caráter enfaticamente contencionista e socializador das políticas públicas educacionais dirigidas às classes populares. Assim, “surge uma escola fragmentada em sua visão de realidade e fragmentadora de sujeitos, na qual existe uma notória contradição entre os enunciados do discurso e a vida cotidiana escolar, contradição que se faz mais intensa nas instituições que atendem às classes subalternas” (id. *ibid.*, p. 186).

Foi nesse panorama que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) propôs o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio – Ensino Médio em Rede (EMR). Diante das considerações feitas acima, parece que o objetivo implícito do Programa seria adequar os professores do ensino médio já em exercício, às novas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. Os documentos que

orientam a reforma curricular da formação docente, como a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasília, DF: MEC/CNE, 2001) apresentam um “novo” paradigma educacional: o conceito de competências. Este é um conceito nuclear tanto para a reforma curricular da educação básica (PCN-EF e PCN-EM) como para a reforma curricular da formação de professores (DCNFPEB) e estendeu-se também ao Programa Ensino Médio em Rede, o qual foi, na verdade,

(...) um programa de formação para os assistentes-técnicos pedagógicos (ATP), professores coordenadores (PC) e professores de Educação Básica nível II, voltado para o desenvolvimento curricular do Ensino Médio, das áreas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. (SÃO PAULO, 2004-d, p. 4).

O seu desenvolvimento pressupôs “o uso dos ambientes de ensino e aprendizagem e as mídias e tecnologias da REDE DO SABER – teleconferências, videoconferências e web, além de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa” (id.ibid.).

Desta forma, as ações de formação para os professores do ensino médio (correspondentes a um curso de 60 horas) foram desenvolvidas basicamente nas escolas, durante as HTPC, sob a responsabilidade dos PC em parceria com os mediadores (equipe formada por ATP e supervisores em cada diretoria de ensino). As ações de formação dos mediadores (correspondentes a um curso de 180 horas) foram de responsabilidade dos especialistas (equipe composta por profissionais da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP/Coordenação do Ensino Médio e professores universitários). No entanto, na maior parte do Programa, o processo se deu no ambiente da Rede do Saber, mediante videoconferências, teleconferências e web. Os PC tiveram suas ações de formação (correspondentes a um curso de 172 horas) sob a responsabilidade dos mediadores e dos especialistas.

De acordo com a CENP o Programa teve como principal objetivo

Discutir as especificidades curriculares do EM e propiciar subsídios para o diagnóstico da realidade local e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, a fim de promover uma integração entre os professores das áreas por meio do trabalho com a leitura e a escrita, fortalecendo, assim, as equipes escolares. ([www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

O público-alvo do Programa foram todos os professores e PC de escolas de ensino médio, alguns ATP e um supervisor por diretoria de ensino.

Em sua 1ª- fase, o Programa teve início nas escolas de ensino médio do Estado de São Paulo em agosto de 2004 e estendeu-se até julho de 2005. Contou com a participação de aproximadamente 400 ATP e supervisores (mediadores), 4,5 mil PC e 57 mil professores e o desenvolvimento das atividades nas escolas ocorreu nas HTPC.

A 2ª- fase do Programa teve início em março de 2006 e estendeu-se até o final do ano. Como o foco mais específico nessa 2ª- fase foi o currículo, cada escola passou a contar também com um professor representante (PR) para cada uma das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), para assessorar o PC nas discussões próprias de cada área. Dessa forma, o público alvo do EMR na 2ª- fase do Programa, em todo o Estado de São Paulo, foi constituído por 400 ATP e supervisores (mediadores), 5 mil PC, 15 mil PR e 50 mil professores, segundo a videoconferência de abertura da 2ª- fase do Programa, ocorrida em março de 2006.

De acordo com Sonia Maria Silva, então coordenadora da CENP:

O Programa focaliza quatro temas, referentes aos fundamentos do currículo da escola média. Aos temas estão associados conjuntos de atividades denominados VIVÊNCIAS FORMATIVAS e VIVÊNCIAS EDUCADORAS. Em articulação com essas atividades, propõe ao mesmo tempo uma discussão sobre a capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Médio e sobre as formas pelas quais é possível desenvolvê-la na prática docente, em todas as áreas curriculares. As atividades das VIVÊNCIAS FORMATIVAS são programadas para aprofundar seus conhecimentos sobre currículo e analisar sua prática docente. Nas VIVÊNCIAS EDUCADORAS, você irá desenvolver um projeto de trabalho em sua sala de aula, com a orientação do professor coordenador. (SÃO PAULO, 2004-a, p. 7).

Os professores tiveram sua formação por meio das seguintes modalidades de atividades: teleconferências, ministradas por professores universitários e representantes da SEE; trabalho coletivo (TRC) realizado nas HTPC sob a orientação do PC, a partir do material impresso e das teleconferências; trabalho pessoal (TRP) que cada professor deveria desenvolver autonomamente fora do horário de trabalho; e trabalho em sala de aula (TSA), atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação do PC.

As modalidades de atividades para a formação dos mediadores e PC foram as seguintes: teleconferências, videoconferências, ações presenciais nos ambientes da Rede

do Saber, trabalho pessoal (TRP) e participação em ambientes da web. Além disso, foi disponibilizado um ambiente de colaboração (Prometeus) para a interação com os demais participantes por meio de fóruns, chat, quadro de aviso, agendas, etc...O PC ainda foi o responsável pelas atividades presenciais na escola, junto aos professores. Em algumas ocasiões, os mediadores estiveram em São Paulo para o desenvolvimento de atividades presenciais junto aos especialistas.

Além do material impresso específico para cada participante (mediador, PC, professor), com toda a seqüência específica de atividades, todos receberam também um CD contendo: documentos de referência para o Ensino Médio (LDB; PCN-EM; PCN+; Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM; Saeb 2001; Enem 2002; Projeto Pedagógico do Programa EMR), anexos do material impresso (síntese do vídeo A adolescência; síntese do vídeo de António Nóvoa; dados, descritores e questões do Saresp; Mapa da Juventude) e textos de apoio às atividades desenvolvidas ao longo do Programa (material produzido pelo MEC no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”-2000 e textos elaborados pelos seguintes pesquisadores: Philippe Perrenoud, Lino de Macedo, Jacqueline Peixoto Barbosa, Sonia Kramer, Nilba Clementi, Emílio Tenti Fanfina, José C. Fusari, Celso J. Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Elsa Garrido, Ana Canen, Augusto Damineli, Cleide Nébias, Cipriano C. Luckesi, Laurinda R. de Almeida, Nilson J. Machado, Luis Carlos de Menezes entre outros).

O financiamento do Programa esteve a cargo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Secretaria de Educação e Tecnologia do Ministério da Educação (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio).

O Programa foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (equipe técnica da CENP/Ensino Médio) em parceria com a equipe de orientação instrucional da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, sob a coordenação de Jacqueline Peixoto Barbosa.

Como foi dito anteriormente, quatro foram os temas que nortearam o Programa (Vivências Formativas – VF) em articulação com discussões sobre a capacidade leitora e escritora dos alunos do ensino médio (Vivências Educadoras – VE):

1ª- fase – período: 2º- semestre de 2004 e 1º- semestre de 2005;

público alvo: 400 ATP e supervisores (mediadores), 4,5 mil PC e 57 mil professores

VF – Tema 1: A Escola Média Hoje e a Formação de Professores

- O fracasso do sistema escolar e a necessidade de reformas

- Trabalho Coletivo (Nóvoa)
- Professor Reflexivo (Shön)
- Competências (Perrenoud)

VF – Tema 2: Professores e alunos: um encontro possível e necessário

- Representações sobre os jovens e representações dos jovens
- Práticas escolares fundadas no protagonismo juvenil

VE – Tema 1: Transformação de problemas e soluções em um projeto de trabalho

- Resultados do SARESP
- Trabalho interdisciplinar
- Desenvolvimento de competências leitoras e escritoras
- Projeto de trabalho: conhecimento prévio dos alunos

VE – Tema 2: Práticas de leitura: é preciso mudar?

- Competências e habilidades para a leitura e produção de texto
- Gêneros do discurso
- Procedimentos e estratégias de leitura
- Atividade de leitura com produção de sumário e síntese

2a- fase – período: 2006; público alvo: 50 mil professores, 15 mil professores representantes, 5 mil professores coordenadores e 400 mediadores

VF – Tema 3: Currículo na Escola Média: visão histórica e organização curricular

- interdisciplinaridade e contextualização como princípios
- competências e habilidades para o exercício da cidadania

VF – Tema 4: Projeto Político Pedagógico e Planejamento Escolar

Portanto, os dois primeiros temas das Vivências Formativas (VF) foram abordados na primeira fase do Programa enquanto que os dois últimos temas foram deixados para a segunda fase. Tendo em vista a dimensão do Programa e a necessidade de realizar um recorte que torne possível uma análise mais aprofundada de alguns aspectos que merecem destaque, esta investigação se restringiu à primeira fase, uma vez que esse foi o período em que pude acompanhá-lo na escola como participante e como pesquisadora. Entretanto, embora a questão do currículo só apareça, de forma explícita, na segunda fase, é possível perceber que todo o Programa estrutura-se a partir dos “fundamentos do



currículo da escola média”, nas palavras da então coordenadora da CENP, Sonia Maria Silva, acima mencionadas.

Em relação ao primeiro tema – **A Escola Média hoje e a Formação de Professores** – tivemos, inicialmente, a apresentação de um vídeo produzido a partir da teleconferência que representou o lançamento do Programa EMR. Essa teleconferência foi transmitida para 4.700 escolas da rede pública estadual e buscou discutir a questão do ensino médio, “sob a perspectiva das exigências da sociedade contemporânea e das expectativas dos alunos da atual escola média – seu acesso aos bens culturais, suas expectativas em relação à vida e, em especial, ao mundo do trabalho” (São Paulo, 2004-a, p.13). Dela participaram Sonia Maria Silva, então coordenadora da CENP, Leila Ianone, diretora de projetos especiais da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), Luis Carlos de Menezes, professor titular do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) e Lino de Macedo, professor titular do Instituto de Psicologia da USP. Mediante a apresentação de experiências bem sucedidas em escolas públicas, como a criação de uma rádio e a elaboração de um jornal, foi enfatizada a importância da atuação responsável e democrática dos jovens em todas as etapas do processo educacional. Diante da constatação do fracasso do sistema educacional a partir de dados do Relatório Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), foi destacada a necessidade de reformas, bem como a importância do professor e do trabalho coletivo na escola para a realização das reformas preconizadas.

Três foram os eixos teóricos adotados pelo Programa: o trabalho coletivo na escola (Nóvoa), professor reflexivo (Schön) e competências do professor (Perrenoud). No entanto, somente no material dedicados aos PC, ATP e supervisores houve uma abordagem explícita desses três enfoques, com referências aos três autores. No material dedicado aos professores, o foco dirigiu-se basicamente à proposta apresentada por Nóvoa em um vídeo produzido a partir de uma teleconferência realizada pelo autor em 2001, intitulada **Trabalho docente: a formação do professor face às demandas da atualidade**. A teleconferência contou com a participação de professores e alunos envolvidos no curso PEC – Formação Universitária (SEE, 2001, 2002), que ofereceu formação em nível superior a professores do Ensino Fundamental – ciclo I. Os professores universitários participantes foram os seguintes: Maria Isabel de Almeida (USP), Myrtes Alonso (PUC-SP) e Ricardo Ribeiro (Unesp). No vídeo, tivemos a

abordagem dos tópicos que se seguem: Vida de professor e formação profissional em serviço; A importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores; A relação do professor com o coletivo da escola.

A PC informou-me, em entrevista concedida por ocasião da coleta de dados, que caberia a ela desenvolver, junto aos professores nas HTPC, os temas relativos ao professor reflexivo e competências do professor, a partir do vídeo de Nóvoa. No entanto, apesar de o Programa ter se articulado em torno das várias competências necessárias para a formação do professor reflexivo, apresentando-as como proposta para a resolução das dificuldades vivenciadas na escola, não foi possível desenvolver as atividades previstas em função da grande resistência de um grupo de professores. Mas esse tema será tratado logo adiante.

Em relação ao segundo tema – **Professores e alunos: um encontro possível e necessário** – a questão central girou em torno do protagonismo juvenil, em suas múltiplas vertentes. No material dedicado aos professores e aos PC, a abordagem do tema se deu principalmente pela apresentação de dados de pesquisa sobre os jovens (Saresp/2003 e “Mapa da Juventude”), levantamento das representações dos jovens em relação à escola e aos professores bem como das representações dos professores em relação aos jovens. O “Mapa da Juventude” foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada com jovens da cidade de São Paulo, encomendada pela Coordenadoria da Juventude da Prefeitura de São Paulo para o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). O “Mapa” apresenta gráficos que traçam o perfil dos jovens paulistanos a partir do bairro onde residem e também mostram quais interesses e atividades agrupam os jovens.

O material produzido para os ATP e supervisores (mediadores) contempla, além do enfoque dirigido aos professores e aos PC, também os pressupostos teórico-metodológicos de formação, o que implica no papel das representações no trabalho de formação, na prática da reflexão para a ação e na importância do registro escrito como instrumento metodológico de formação.

O tema foi introduzido por uma discussão, iniciada pela PC, sobre as representações socialmente elaboradas sobre o jovem, a adolescência, as famílias, os professores e a escola. Algumas questões que nortearam o debate: Quem é o jovem que hoje frequenta a escola média? Quais são suas necessidades e perspectivas? Quais representações, conceitos e preconceitos circulam na escola sobre esse jovem?

O vídeo **A adolescência** deu prosseguimento à abordagem do tema, mediante discussões relativas ao conceito de adolescência no mundo contemporâneo, às dificuldades dos adolescentes atuais para lidar com os limites e com atividades que exigem atenção prolongada e concentração, às formas utilizadas pelos jovens para manifestar rebeldia etc... Esse vídeo

(...) foi produzido a partir da edição de um programa de debates realizado pela TV-PUC/São Paulo, em co-produção com a Folha de S. Paulo e o Sesc (Serviço Social do Comércio), dentro da série “Diálogos Impertinentes”. Os participantes foram o médico psiquiatra Jairo Bouer e o teólogo e jornalista Jorge Cláudio Ribeiro, com mediação do professor Mário Sérgio Cortella e do jornalista Cássio Starling Carlos. (SÃO PAULO, 2004-a, p. 29).

**Além da Lousa – Culturas Juvenis – Presente!** foi um outro vídeo também utilizado para a discussão desse 2º- tema. Sua produção ficou a cargo do Grupo Educação Ritmo Rua, com direção geral de Denise Martha e apoio da Fundação Ford. O vídeo começa com imagens de escolas com muros sujos e pixados, portões com grades e correntes. Uma voz masculina de adolescente diz: “Esse estilo de educação que até hoje é praticado em nosso país está mais do que ultrapassado”. As imagens de abandono das escolas prosseguem e uma voz feminina de adolescente diz: “Agora a escola está meio apagada; a gente fica meio sem vontade de ir para a escola; eu vejo as provas e sei que não estou sabendo tudo aquilo”. A voz masculina prossegue: “Eu percebi que todos os grupos estão descontentes com o conhecimento que a escola passa; a realidade não é trabalhada dentro da escola”. E a voz feminina complementa: “A escola tem o papel de destruir nossa auto-estima, sim, desgraçadamente. Meus piores momentos, como preta, eu passei na escola. Você não consegue criar identidade nenhuma, então eu acho que a escola tinha que mudar tudo”. A partir dessa introdução são apresentados exemplos de escolas que desenvolveram diversas atividades fundadas no protagonismo juvenil, como o projeto de educação ambiental Vira-Lata (voltado para a reciclagem), grupo cultural Dandara (cultura punk, música e fanzine), movimento hip hop, oficinas de break e de grafite. O discurso apresentado era de que os problemas educacionais resultam de as escolas continuarem investindo num estilo de educação ultrapassado e que não considera a realidade do aluno. O vídeo não deixou claro se as oficinas apresentadas e o desenvolvimento dos projetos ocorriam no horário inverso ao das aulas ou se substituíam as aulas.

De acordo com Antônio Carlos Gomes da Costa (“Jovens e participação”, CD - EMR), o protagonismo juvenil consiste na participação genuína dos jovens “em todas as etapas do processo de realização de uma determinada atividade, desde a decisão de exercê-la ou não até a apropriação dos resultados, passando pela análise da situação, o planejamento e a avaliação das ações” (p. 2). Os jovens devem participar sempre de forma voluntária e espontânea, e uma participação autêntica atende “aos interesses dos jovens, e não aos interesses do mundo adulto” (id. ibid.). O educador deve atuar como um consultor do grupo de jovens; quando necessário, deve influenciar de forma democrática suas atividades “respeitando a opinião, o ponto de vista, os interesses e as motivações dos jovens, pois querer sobrepor-se a isso pode redundar em formas de pseudoparticipação” (id. ibid.).

Do ponto de vista do currículo, o protagonismo juvenil pode ser pensado em três perspectivas: a dimensão didático-pedagógica, a dimensão cultural e a dimensão social. As três estão intimamente relacionadas e visam estimular e assegurar a participação ativa do aluno na definição dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas, bem como em atividades culturais e em “projetos interdisciplinares que prevejam ações sociais a serem desenvolvidas com a população” (SÃO PAULO, 2004-a, p.39) no sentido de favorecer a sociabilidade, a solidariedade e também “o desenvolvimento de competências e habilidades que sirvam aos jovens para uma inserção no mercado de trabalho” (id. ibid.).

De acordo com Mitrullis (2002) a promoção do protagonismo juvenil nas escolas implica no desenvolvimento de um conjunto de atividades que estejam mais próximas dos interesses e necessidades dos alunos, como “esporte, teatro, música, debate sobre drogas, meio ambiente, violência” (p.237). Esse conjunto de atividades tem como principal objetivo cativar os alunos, uma vez que pesquisas indicam “que suas expectativas envolvem tanto questões relativas ao ensino e aprendizagem quanto questões referentes ao ambiente social que a escola pode propiciar” (id. ibid., p.237). Neste sentido, sob a justificativa de que “a escola média é a única política efetiva de atenção à juventude que se verifica no país” (id. ibid., p.221), cada vez mais é necessário que “a escola seja um espaço agradável, com atividades culturais, esportivas e sociais, em que possam encontrar amigos, ouvir música e namorar” (id. ibid., p.237). Portanto, uma escola norteada pelo protagonismo juvenil dirige-se principalmente aos jovens das classes populares ou socialmente desfavorecidas e deve desenvolver uma

série de atividades esportivas, sociais e culturais que conduziriam à redução do absenteísmo e da evasão.

O protagonismo juvenil também pode desenvolver-se no relacionamento com a comunidade por meio da elaboração de jornais em parceria com a prefeitura municipal e outras atividades que promovam uma integração escola-comunidade. No entanto, Mitrulis (2002) faz um alerta para a possibilidade de que ações de protagonismo juvenil assumam um caráter estritamente assistencialista, como no caso da arrecadação de alimentos e agasalhos para as populações mais carentes da comunidade. Isso pode ocorrer quando não há uma compreensão mais ampla dos fatores estruturais que geram as desigualdades sociais e, conseqüentemente, tais ações não propiciam a tomada de consciência e o preparo do aluno para a prática de intervenção social.

Mitrulis (2002) afirma ainda que pesquisas indicam que os jovens não abandonam a escola em função do trabalho e sim “porque ela é o espaço da indiferença, da passividade, ao qual não se sentem pertencer” (p.240). Ou seja, “é a escola que abandona os jovens com seu vezo academicista, distante da experiência de vida e dos desafios enfrentados por esses jovens” (id.ibid.). A pesquisadora considera que a partir desta análise, muitas escolas buscam “seduzir” seus alunos de múltiplas maneiras, o que muitas vezes implica num distanciamento da função histórica da escola. Nessa mesma perspectiva, há também casos de escolas que passam a desenvolver várias atividades paralelas sem “qualquer reflexo na substituição necessária do seu tradicional paradigma de ensino” (id.ibid.). Mitrulis reconhece que, em várias situações, o desenvolvimento de propostas de protagonismo juvenil têm transformado a escola em clube, espaço de lazer e recreação, entidade assistencialista e de animação cultural. E reage afirmando que “A escola é o lugar em que se cultiva a relação com o conhecimento. Lugar em que o aluno deve ter oportunidade de confrontar seu saber de vida espontâneo com o saber sistematizado” (id. ibid.). Identifica uma tendência ao esvaziamento e à dispersão do trabalho escolar semelhante a que se deu nas décadas de 50 e 60, quando da extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos e atribui o fracasso das reformas educativas à incapacidade “dos docentes entenderem os projetos educativos como uma forma de desenvolvimento da proposta curricular da escola mais integrada e propícia à contextualização e ao desenvolvimento de competências, com particular ênfase no comportamento pró-ativo do aluno” (id. ibid., p.241). No entanto, a pesquisadora reconhece que é necessário qualificar essa “resistência às mudanças” que em geral se atribui às escolas e aos professores. Seria, dentre outras coisas, decorrente da falta de

apoio do Estado? Seria uma reação à “pressão por adaptação constante em condições profissionais e sociais adversas?” (id. *ibid.*, p.242).

De acordo com o texto “Cultura Juvenil na escola” (BRASIL, 2000-a), “o ponto de partida de qualquer aprendizagem sistemática deve ser o próprio mundo do aluno, quer dizer, seus interesses culturais, paixões, percepções e linguagens” (p.1), muito embora o objetivo seja superar essa experiência imediata. Nesse sentido, toda escola deve realizar uma pesquisa que evidencie as preferências dos jovens (esporte, arte, cultura) “para que os projetos curriculares a serem desenvolvidos e o dia-a-dia da escola tenham empatia com o coletivo dos alunos” (id.*ibid.*). Os bailes funk, por constituírem um aspecto da cultura juvenil, podem fornecer elementos importantes para discussões de caráter sociológico. O grafite e a tatuagem, por serem formas atuais de expressão dos jovens, também devem ter seu espaço numa escola que se oriente pelo protagonismo juvenil. Assim, a metodologia de projetos é também adequada para um trabalho coletivo que envolva os adolescentes em todas as etapas do processo, desde a concepção do próprio projeto (BRASIL, 2000-a).

Nesse contexto, o protagonismo juvenil implica em valorizar a criatividade e a ousadia dos jovens mediante o estabelecimento de múltiplas relações entre a escola e a comunidade em áreas diversas, como meio ambiente, saúde e cultura. O professor e os alunos discutem e compartilham todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados. Partindo-se da idéia de que a educação básica deve promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1999-a, p.22), a escola deve realizar ações que estimulem a autonomia do jovem, especialmente a autonomia intelectual, quando, então, o professor assumiria o papel de facilitador de aprendizagens (BRASIL, 2000-b).

Portanto, a partir do material apresentado pelo Programa, o protagonismo juvenil emerge como uma estratégia para o “acolhimento” dos alunos, fortalecendo, assim, a escola como local para o desenvolvimento da sociabilidade, sob a justificativa de que a sociedade atual não oferece outros espaços para que os jovens possam atuar de forma legítima. Diante da crise social e ética, a escola deve funcionar como um reduto de convívio social harmônico, de forma que os jovens das classes populares aprendam a se portar em sociedade sem causar transtornos à ordem dos incluídos e para que assumam a exclusão social como um problema individual, resultante da incompetência de cada um. Em nenhum momento é feito qualquer questionamento relativo à gênese dessa crise social e ética, e nem mesmo do processo que tem inviabilizado a criação de outros

espaços para a atuação juvenil. A partir da constatação de que “a escola média é a única política efetiva de atenção à juventude que se verifica no país” (MITRULIS, 2002, p.221), à educação – e especialmente aos professores – tem sido atribuída a responsabilidade de proporcionar alívio e/ou solução aos conflitos inerentes à sociedade de classes, como se tais problemas tivessem sido gerados no seio do próprio sistema educacional, sem qualquer relação com as questões estruturais dessa sociedade. No entanto, é evidente que a compreensão de muitos dos conflitos que hoje emergem na escola exige, inclusive, um enfoque econômico e político, condição essencial para uma abordagem crítica das questões pedagógicas.

Prosseguindo com o relato do Programa, nas Vivências Educadoras, a partir de dados do Saresp sobre hábitos de leitura dos estudantes, foram desenvolvidas, nas HTPC, atividades para subsidiar a elaboração de projetos interdisciplinares, bem como para a promoção das competências leitoras e escritoras em todas as disciplinas. Em relação ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, os textos propostos (todos presentes no CD) foram os seguintes: “Udemo: A organização”; “Projeto Política Partidária”; Relatos de experiência de duas escolas estaduais: Martinho Sylvio Bizitti e Cardeal Leme; “Entrevista com Fernando Hernández”; e “Sobre a idéia de projeto”, de Nilson José Machado. Em relação às competências leitoras e escritoras, os pesquisadores que deram subsídios para o desenvolvimento deste tópico do Programa foram os seguintes: Magda Becker Soares, Roxane Rojo, Jacqueline Peixoto Barbosa, Luiza Helena Christov, Sonia Kramer, Marisa Lajolo, Maria Teresa de Assunção Freitas, Ângela Kleiman, Mikhail Bakhtin, entre outros.

Aqui tivemos também a apresentação de um vídeo produzido a partir da teleconferência **Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa**, da qual participaram Janice Theodoro da Silva (professora titular do departamento de História da USP), Roxane Rojo (professora do departamento de Lingüística da PUC-SP) e Luís Carlos de Menezes (professor do Instituto de Física e orientador da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP). Essa teleconferência constou de dois blocos: o primeiro tratou das transformações e permanências em nossa sociedade das práticas de leitura e escrita e suas decorrências para a escola; o segundo focou as possíveis abordagens da leitura e da escrita em diferentes áreas. Participaram, também, mediante depoimentos, Lúcia Santaella (professora de Semiótica da PUC-SP) e Olgária Mattos (professora do Programa de Filosofia Política da USP), entre outros. Um aspecto adicional debatido foi sobre a importância da leitura e da escrita para a

promoção de atividades culturais na escola e para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no ensino médio.

### **3.2. Críticas ao Programa EMR a partir de seu próprio referencial teórico**

#### **3.2.a) A teoria do professor reflexivo**

Considerando-se que a teoria do professor reflexivo tem fundamentado muitas das propostas de formação continuada de professores, como é o caso do Programa Ensino Médio em Rede (PEMR), é importante destacar que várias críticas (PIMENTA, 2002; FACCI, 2004; CONTRERAS, 2002; FIORENTINI, 2000; GHEDIN, 2002, entre outros) vêm sendo realizadas a tal abordagem, buscando evidenciar seus limites, sua incompletude, seus equívocos, bem como os riscos e retrocessos que podem advir da adoção acrítica de seus princípios básicos.

Com a publicação do livro **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito** (2002), Pimenta faz uma crítica à apropriação que vem sendo feita do conceito de professor reflexivo. Apoiando-se em autores como Liston e Zeichener (1993), Perez Gómez (1992), Contreras (1997) e Giroux (1990), entre outros, a autora reforça sua posição como pesquisadora que busca superar o pragmatismo de propostas subsidiadas pelo conceito de professor reflexivo desenvolvido por Schön, mesmo concordando com a importância dessa perspectiva. Suas críticas dirigem-se principalmente ao “individualismo” e ao “praticismo” que permeiam tais propostas e que podem conduzir à idéia de que a “prática reflexiva” bastaria para a superação dos graves problemas educacionais com os quais nos defrontamos na atualidade. Ou seja, a chave para a resolução dos problemas que emergem no cotidiano escolar estaria na reflexão individual, ou com seus pares, em torno da própria prática, sem uma base teórica que possibilite articular criticamente as questões educacionais a fatores estruturais.

Pimenta (2002) ainda alerta para o risco do modismo em torno da concepção de professor reflexivo “com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (p.22). Nesse sentido, a pesquisadora defende a idéia de que a superação dos desafios atuais “se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das



práticas”(Pimenta, 2002, p. 25). A autora lembra que Libâneo, em seu livro **Adeus professor, adeus professora?** (Cortez, 1998) também enfatiza a importância da teoria para a melhoria das práticas de ensino.

Dessa forma, Pimenta compreende que o enfoque reflexivo pode ser bastante fértil quando articulado aos fatores sociais e políticos mais amplos que orientem a atuação do professor numa perspectiva emancipatória que vise à diminuição das desigualdades sociais pela escolarização.

Em sua crítica à teoria do professor reflexivo, Facci (2004) diz concordar com as idéias de Nóvoa quanto à necessidade de investimento na pessoa do professor e na sua profissão. No entanto, considera que embora as pesquisas em torno do tema

(...) busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que se chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente. (FACCI, 2004, p. 60).

Facci defende a idéia de que é preciso ir além dos aspectos que envolvem o “eu” pessoal e o “eu” profissional, uma vez que a formação da identidade não paira acima das condições objetivas/materiais em que a vida humana se desenvolve.

O próprio Nóvoa (1999), de acordo com Facci, destaca que ao mesmo tempo em que políticos e intelectuais têm enfatizado a importância de valorizar o professor, estamos vivendo um período de muita retórica e poucas atitudes que apontem nessa direção. Pimenta (2002) faz uma análise semelhante:

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a pesquisa da prática viesse a se realizar (p.40/41).

Ghedin (2002) questiona a teoria do professor reflexivo e as contribuições de Shön não tanto pela realização prática de sua proposta, ou pela apropriação indevida de suas idéias, mas por seus fundamentos pragmáticos, ou seja, “em que base epistemológica se

fundamenta a atual proposta de formação dos profissionais da educação? Esta é uma questão que não estamos em condições de resolver; o que se quer, de certo modo, é evidenciar uma problemática presente na proposta de formação de professores” (GHEDIN, 2002, p.131). Shön considera, de acordo com Ghedin, que o conhecimento pode vir e vem da prática, daí a possibilidade de ser produzido nos espaços restritos da sala de aula. Esse modelo epistemológico pragmático coloca em plano secundário o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática de formação dos professores (id. *ibid.*). Dessa forma, o conhecimento é produzido a partir da relação que o indivíduo estabelece com o mundo, com os outros, com os fatos e com as coisas, uma vez que a razão, a teoria não é tida como orientadora confiável das práticas e das relações sociais.

Nesse sentido, para se julgar a veracidade ou não de um conhecimento – considerando-se as mudanças históricas no conceito de verdade - é fundamental que ele resulte em conseqüências práticas e aplicáveis. Como a eficácia e a utilidade são critérios da verdade, uma vez que a verdade não existe ou não é acessível aos seres humanos, “essa concepção é chamada de **pragmática** e a corrente filosófica que a defende, de **pragmatismo**” (CHAUÍ, 1998, p. 105).

Para superar a epistemologia da prática, Ghedin (2002) propõe a epistemologia da práxis: “um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta” (id. *ibid.*, p.129).

Pimenta (2002) faz uma síntese das contribuições advindas da perspectiva da reflexão no exercício da docência “para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (p.43). Portanto, o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, o que requer um aporte teórico que permita problematizá-la mediante uma reflexão crítica e intencional sobre ela, uma vez que “teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. (...) A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p.133/134). Dessa forma, o professor pode atuar como pesquisador de sua própria prática e esse processo pode constituir-se numa ação transformadora, desde que articulado às condições objetivas que possibilitariam esse trabalho coletivo na escola.

Fiorentine, Souza Jr. e Melo (2000) consideram que o problema na relação teoria-prática ocorre quando “concebemos o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica como verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática” (p. 319). Nesse sentido, o saber docente não consiste em aplicar diretamente o conhecimento teórico ou científico, mas em saber negá-lo, “transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente” (id. *ibid.*). Ou seja, sem o domínio teórico dos conhecimentos o professor não terá condições de avaliá-los, questioná-los, transformá-los e implementá-los. A prática torna-se simplesmente a tentativa de aplicação direta do saber teórico/científico, transforma-se em ativismo acrítico.

Miranda (2001) considera que a teoria do professor reflexivo/pesquisador, assimilada como uma proposta de formação continuada no contexto atual, ao buscar a correspondência entre “teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum” (p.140) acaba por “estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e do senso comum sobre o conhecimento sistematizado” (id. *ibid.*), uma vez que não estão dadas as condições que possibilitariam tal correspondência. A pesquisadora ainda considera que “ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a idéia de uma totalidade explicativa, rechaçar a idéia de universalidade do conhecimento” (id. *ibid.*, p. 136).

Kuenzer (2005), ao discutir a questão da reforma curricular da educação básica, principalmente em nível de ensino médio e da educação profissionalizante, traz contribuições importantes para a discussão da dualidade teoria e prática, o que parece ser interessante quando buscamos compreender tal dualidade nas propostas de formação de professores respaldadas pela teoria do professor reflexivo. A pesquisadora considera que propostas que buscam reconstituir a fragmentação do trabalho pedagógico pela articulação ou conciliação entre teoria e prática “não superam a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constituem em estratégias internas às práticas educativas, e, portanto insuficientes para transformar o modo de produção capitalista, que origina a fragmentação” (id. *ibid.*, p. 4). Dessa forma, as propostas de formação respaldadas no conceito de professor reflexivo, cujas raízes estão no pragmatismo, ao defender a articulação entre teoria e prática, “acabam por estimular não a formação teórico-prática solidamente fundamentada em conhecimentos científicos

orgânica e sistematicamente adquiridos, mas o saber fazer, de natureza eminentemente prática, fragmentado, na perspectiva do conhecimento tácito” (id. *ibid.*, p. 5).

Geraldi, Messias e Guerra (2000) fazem uma crítica ao uso e abuso que vem sendo feito do termo professor-reflexivo nas “reformas do ensino e da formação de professores e professoras em vários países” (p. 249). Destacam que Zeichner (1995) e Zeichner & Liston (1996) já alertavam “para a armadilha da ilusão do desenvolvimento docente através da reflexão e para a vagueza com que esse termo é usado” (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 2000, p. 249).

De acordo com Contreras (2002), o desvirtuamento do significado inicial do termo em função do seu uso indiscriminado, não é um fenômeno casual:

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão (p. 137).

Adeptos da teoria do professor reflexivo apresentam com frequência o argumento de que tal proposta não tem qualquer relação com a racionalidade técnica uma vez que valoriza a autonomia do professor na construção do seu próprio conhecimento, enquanto que o tecnicismo defende a transmissão autoritária do conhecimento. No entanto, a valorização da prática, associada (em muitos casos) à formação inicial deficiente, às condições precárias de trabalho multifuncional, à necessidade constante de mostrar resultados e de se adequar às exigências do mercado mediante a formação continuada, sob o risco do desemprego, têm inviabilizado a reflexão crítica dos professores e favorecido uma reflexão fragmentada e superficial, de caráter basicamente adaptativo, orientada pelas questões imediatas.

Contreras (2002) ainda avalia que num mundo desigual e injusto, e não simplesmente plural, a prática reflexiva pode conduzir “à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes” (p. 134), pois quando se propõe a postura reflexiva do professor, na verdade, não há alusão ao conteúdo dessa reflexão. “Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas” (id. *ibid.*, p. 148), o que muitas vezes não é verdade.

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de

emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social” (id. *ibid.*, p. 149).

Arce (2001) considera que as tendências atuais conferem ao professor o “status” de um técnico da aprendizagem, uma vez que com a formação proposta a partir da teoria do professor reflexivo, ele efetivamente não será capaz de “refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso” (p. 267).

Apesar da intenção de valorizar a escola e o professor, a teoria do professor reflexivo acaba “por adotar um subjetivismo que embota a possibilidade de as pessoas efetivamente se humanizarem. (...) quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor, como aconteceu na perspectiva do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho” (FACCI, 2004, p. 252). Na visão de Facci, isso vem ocorrendo pela negação da importância do conhecimento científico na formação do educador e também pela negação da importância da transmissão do conhecimento científico como o núcleo do trabalho docente. Dessa forma, o professor fica “destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade” (id. *ibid.*).

É importante destacar que a prática reflexiva pode contribuir para a valorização do professor desde que em articulação às condições dignas de formação e de exercício profissional que possibilitem a problematização dos resultados de sua investigação com o suporte teórico adequado. Como forma de síntese, Pimenta (2002) apresenta os seguintes problemas associados à teoria do professor reflexivo: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (p.43).

Considerando-se a centralidade desse conceito na concepção do Programa, podemos dizer que os dados coletados demonstraram que a discussão do conceito de professor reflexivo sem qualquer alteração das condições de trabalho não proporcionou a efetiva transformação nas relações pedagógicas, embora tenha instigado o questionamento dos professores sobre questões fundamentais ao trabalho docente.

Quanto à reflexão coletiva que o Programa teria propiciado, é importante destacar que isso não significa que essa reflexão inclua as questões sócio-históricas necessárias à compreensão contextualizada da prática pedagógica desenvolvida na escola. Refletir individual e coletivamente sobre a prática, sem discussões filosóficas e ideológicas que permitam compreender quais “necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura” (FACCI, 2004, p. 54) - nas condições econômicas, políticas e sociais atuais de desenvolvimento do trabalho docente - tem instigado o professor a ceder às pressões e afundar-se “na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante” (ARCE, 2001, p.268).

Não se trata de desqualificar as valiosas contribuições proporcionadas pela teoria do professor reflexivo para se repensar a profissão docente. Essa abordagem tem significado um importante referencial no sentido de possibilitar o debate em torno de questões esquecidas pelas pesquisas educacionais até a década de 80. Sem dúvida, os focos na sala de aula e na subjetividade docente podem contribuir para a construção do conhecimento educacional desde que articulados às questões conjunturais (condições de trabalho dos professores, condições materiais das escolas, condições de vida das crianças e jovens) e estruturais (processo de globalização, mudanças nas relações de trabalho, acumulação flexível).

Minha crítica dirige-se basicamente à forma como a teoria do professor reflexivo vêm sendo apropriada para a formação de professores (tanto a inicial como a continuada) para legitimar um processo formativo mais rápido e barato, com grande ênfase na prática, em detrimento de uma formação teórica mais sólida e crítica, que possibilite desvelar as raízes das mazelas com as quais nos defrontamos atualmente. Ao enfatizar o trabalho do professor na sala de aula, sua experiência e sua reflexão sobre a prática, sem um aporte teórico que estimule uma visão mais crítica, corre-se “o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo somente entre seus pares, desconectada da realidade social” (FACCI, 2004, p.54).

Com isso não tenho qualquer intenção de desvalorizar ou desconsiderar os saberes da experiência ou os saberes da prática, produzidos no relacionamento diário entre professores e alunos. Muito pelo contrário. Como professora, venho reivindicar a legitimidade desses saberes cujo alcance pode e deve ser potencializado pela incorporação de conhecimentos mais amplos e que permitam uma visão da sociedade em seu conjunto, com suas múltiplas contradições.

Apesar de muito se falar dos saberes da experiência como sendo próprios e específicos dos professores, considero que isto ainda faz parte de um discurso pouco vivenciado. Os saberes docentes vêm sendo sistematicamente desqualificados e taxados de conservadores e tradicionais. Quando os professores alegam a impossibilidade de desenvolver certas propostas “inovadoras” em função da precariedade das condições de trabalho e da “realidade” da sala de aula, reiteradamente se despreza tais manifestações, que são caracterizadas como expressões de uma mentalidade arcaica que inviabilizaria a implementação dos grandes projetos “inovadores” que poderiam resolver a grave crise educacional.

Talvez seja o momento de nos perguntarmos:

Por que tantos professores – antes tão dispostos e receptivos às inovações – tornam-se “tradicionais” ao iniciarem um trabalho efetivo em sala de aula nas escolas públicas?

Por que será que só os profissionais da educação que estão fora da sala de aula têm idéias tão brilhantes sobre as metodologias necessárias para revolucionar a educação?

Por que os mentores e os defensores de projetos inovadores jamais se dispõem a implementá-los pessoalmente em escolas públicas reais?

Por que será que tantos professores buscam certificações sucessivas e/ou outras estratégias para sair da sala de aula, muitas vezes mantendo o mesmo salário?

Por que o professor que atua na sala de aula (chão de escola) constitui o nível mais baixo na carreira dos profissionais da educação?

Enfim, creio que essas e outras questões podem auxiliar na efetiva valorização dos saberes da experiência, uma vez que o referencial da prática é fundamental para que os conhecimentos teóricos tornem-se significativos.

A perspectiva da reflexão, apropriada como uma expressão da moda para a reforma na formação de professores e para programas de formação continuada, como é o caso do Programa EMR, parece representar um retrocesso na medida em que, associada à ausência de uma política efetiva de valorização do professor, à sobrecarga de atribuições, à pedagogia das competências e ao sistema de certificação, inviabiliza a compreensão do trabalho docente a partir de perspectivas mais amplas e responsabiliza o professor pelo fracasso do sistema educacional. Temos observado uma tendência à “tecnização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores” (PIMENTA, 2002, p.46).

O conceito de professor reflexivo precisa ser ampliado para tornar-se um conceito político-epistemológico, o que exige políticas públicas adequadas para sua efetivação. Sua não vinculação a um projeto mais amplo de sociedade tem permitido sua apropriação indevida pelas políticas públicas neoliberais, em função de objetivos certamente não compatíveis com as intenções de grande parte de seus idealizadores e adeptos. Nesse caso, tem se transformado “em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos” (PIMENTA, 2002, p.47). Nesse sentido, é possível sugerir que o conceito de professor reflexivo veiculado pelo Programa EMR vai ao encontro das constatações de Pimenta, uma vez que o material impresso produzido para o Programa não sugere qualquer discussão relativa às raízes epistemológicas do conceito, nem contextualiza criticamente o momento atual. Um outro aspecto que evidencia o caráter simplesmente retórico do conceito deve-se ao fato de que não houve qualquer adequação das escolas e das jornadas professores para a realização das atividades.

Dessa forma, pela análise realizada e pelas várias argumentações elaboradas ao longo deste tópico, considero muito pertinente a sugestão de Pimenta de que a identidade dos professores seja estruturada em torno do conceito de **intelectuais críticos e reflexivos**, em substituição ao conceito de professores reflexivos.

### **3.2.b) A pedagogia das competências**

As reformas educacionais do passado e as atuais apresentam vários pontos em comum, como a centralidade do currículo e a vinculação entre educação e a formação de mão-de-obra qualificada para o mundo do trabalho. Ou seja, historicamente “cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado” (DIAS e LOPES, 2003, p.1156).

No entanto, em decorrência das mudanças sociais e culturais, e das novas exigências do mundo do trabalho, as formas de estabelecimento e manutenção desse vínculo, bem como os mecanismos de controle, diversificaram-se. Esse processo vem se dando tanto na educação básica como também em relação ao currículo para a formação de professores, uma vez que os professores são considerados os protagonistas das mudanças educacionais tão necessárias.



Várias regulamentações têm associado mudanças na qualidade do ensino básico a mudanças na formação de professores, de maneira que nos documentos que orientam a reforma curricular para a formação docente “o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um ‘novo’ paradigma educacional” (id. *ibid.*, p.1156) que permitiria formar professores qualificados para realizar a reforma educacional necessária à educação básica em nosso país. Dessa forma, parece ser possível perceber, nas variadas intervenções do MEC, que o conceito de competências é que vem conferindo a orientação das políticas educacionais em curso, fundamentando todas as outras iniciativas, embora assumindo conotações diversas (MACEDO, 2000).

Essa observação torna-se mais evidente quando verificamos o que diz Perrenoud (1998), citado no material impresso produzido para o Programa EMR, ao tratar das competências que o professor precisa desenvolver em seu processo formativo: “... caminhar para a identificação das competências e sua regulação faz parte de um movimento em direção a escolas mais eficazes, ao aparecimento de profissionais reflexivos e de escolas autônomas, em suma, em direção a uma maior profissionalização na educação” (SÃO PAULO, 2004-b, p. 22). Aqui fica claro que o currículo por competências ou a pedagogia das competências é a estratégia que possibilitaria atingir vários objetivos: a regulação do processo de formação, escolas eficazes e autônomas, professores reflexivos e a profissionalização na educação. Na visão de Perrenoud (1998), para que um professor torne-se um profissional efetivamente reflexivo, é necessário que desenvolva, ao longo de seu processo formativo, que envolve tanto a formação inicial como também a continuada, uma série de competências. Neste sentido, o autor diz que “uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (SÃO PAULO, 2004-b, p. 22).

Uma breve análise das competências elencadas por Perrenoud (2000), evidencia a provável razão pela qual elas têm assumido uma posição nuclear nas reformas educacionais em curso, uma vez que contemplam aspectos considerados essenciais à adequação do sistema educacional às políticas neoliberais. Os documentos que dão o delineamento das reformas mesclam finalidades já tradicionais, como a necessidade de atender ao mercado de trabalho, com finalidades inovadoras, como a de buscar um maior envolvimento dos pais e comunidade na escola. No entanto, tais elementos de

renovação vão ao encontro das orientações fornecidas pelo Banco Mundial como uma das medidas que tem por objetivo básico reduzir os gastos com educação (TORRES, 1998). Neste sentido, quando o professor passa a “administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 14), participa da administração da escola e envolve os pais e a comunidade em trabalhos voluntários, não há dúvidas de que favorece a desresponsabilização do Estado do financiamento educacional. Dessa forma, a responsabilização da família e da comunidade pelo funcionamento da escola implica, principalmente, numa participação financeira, seja com o pagamento de taxas de matrícula e da Associação de Pais e Mestres (APM), com trabalho voluntário para a manutenção do prédio escolar, ou mesmo na organização de eventos visando arrecadar recursos fundamentais ao “bom” funcionamento da escola.

Rios (2003) diz que as dez competências defendidas por Perrenoud não dão conta de assegurar uma atuação docente de boa qualidade ou competente. Como exemplo considera que as competências de “utilizar novas tecnologias” ou “administrar a progressão das aprendizagens” só tornam-se significativas quando há uma reflexão crítica “sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações, no contexto amplo da sociedade. Perrenoud parece tomar como pressupostas essas questões” (p.89). No entanto, creio que não é possível desconsiderar aspectos tão fundamentais, uma vez que quando se dá tais questões como pressupostas, parece que estamos naturalizando o modelo atual de sociedade. Não seria o momento de perguntar: Competências para quê? Competências para quem? Qual o projeto de sociedade e de ser humano respalda o discurso das competências?

Na interpretação de Rios, a idéia de qualificação profissional, que implica num profissional competitivo e adequado às exigências do mercado, vai sendo substituída pelo termo “competências”, no plural, que também passa a substituir “saberes”, “habilidades”, “capacidades”, “conhecimentos” na área educacional. No entanto, por que teria ocorrido tal substituição? Rios (2003) considera que a “substituição dos termos não se dá em virtude de um esgotamento de sua significação. Ela é indicativa de um movimento que se dá no interior tanto da reflexão quanto da prática educativa e profissional. Portanto, temos que estar atentos à direção desse movimento” (p.85). A pesquisadora enfatiza a necessidade de mantermos uma atitude crítica que garanta uma visão mais abrangente do momento atual. E sugere que embora o termo “competências” possa significar, em alguns contextos, uma ampliação das possibilidades formativas, “quando é apropriado pelas propostas oficiais, percebe-se que corre o risco de apenas

atender a uma nova moda, mantendo-se no discurso, uma vez que não se têm alterado as condições concretas do contexto educacional” (p.85). Uma vez que a expressão “desenvolvimento de competências” tornou-se a palavra de ordem na atualidade quando se fala do trabalho pedagógico, é importante que se investigue quais seus efeitos na realidade concreta das escolas e na formação de professores.

Portanto, parece evidente que as competências são definidas de acordo com a demanda do mercado e constituem o sinônimo de qualificação, ou seja, um profissional recorre à qualificação para adquirir certas competências ou qualidades exigidas para o exercício de certa função. Isso é interessante e desejável, pois permite a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, o que é fundamental para a classe trabalhadora. O problema emerge quando confundimos

(...) a demanda imediata, mercadológica, com a *demanda social*, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade. A substituição da noção de *qualificação*, como formação para o trabalho, pela de *competência*, como atendimento ao mercado de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também ‘competências’ na formação dos indivíduos (RIOS, 2003, p.83).

Ferretti (1997) defende posição semelhante e diz “que o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”(p.258). No entanto, Ramos (2006) considera que a noção de competência não substitui nem supera o conceito de qualificação, pois avalia que tal noção afirma algumas das dimensões do conceito de qualificação e nega outras.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), as competências emergem como uma das mudanças importantes promovidas pela LDB: “vale destacar o foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001, p. 7).

Nos documentos produzidos pelo MEC, um aspecto que se destaca nas diversas definições de competências que se sucedem “é o fato de que elas estão sempre postas em contraposição a um ensino voltado para conteúdos” (MACEDO, 2000, p. 13), de forma que as reformas curriculares defendem a “passagem de um ensino centrado no

saber e no conhecimento para um ensino centrado em competências” (id. *ibid.*). A questão que se coloca é a seguinte: de que forma um currículo por competências pode assegurar a qualidade do trabalho docente? Para responder tal questão precisamos compreender qual o referencial teórico que dá sustentação ao conceito de competências, bem como as consequências da adoção desse modelo pedagógico para a formação de professores.

Vários pesquisadores têm demonstrado que não se trata de um conceito novo, pois “nos remete para a pedagogia dos objetivos educacionais, princípio presente nos Guias Curriculares” (PALMA FILHO, 2004, p. 19). Nos Guias (documentos produzidos pela SEE de São Paulo nos anos 70 e 80 para orientar o trabalho educacional), os conteúdos de ensino constituíam instrumentos para alcançar os objetivos educacionais, que também serviam como parâmetro para a avaliação do rendimento escolar. Aqui é possível perceber uma estreita correspondência entre objetivos educacionais e competências: os conteúdos de ensino são meios para o desenvolvimento de competências, as quais são também amplamente utilizadas para verificar a aprendizagem realizada. Prosseguindo em sua análise, Palma Filho, membro do Conselho Estadual de Educação entre 2003 e 2006, diz que o referencial teórico do currículo com foco nos objetivos educacionais tem como fundamento a racionalidade instrumental (ou técnico-científica) amplamente aceita nos meios acadêmicos na década de 70 “e ainda muito presente na prática escolar cotidiana tem exercido desde então forte presença na construção curricular brasileira” (id. *ibid.*, p. 15). Portanto, essa análise nos permite sugerir que o currículo por competências significa a reedição de propostas já bastante conhecidas e nada inovadoras, uma vez que se fundamenta na racionalidade instrumental, o que facilita o controle e regulação das metas a serem atingidas mediante avaliações variadas, e mantém a histórica relação entre educação e mercado.

Macedo (2000) defende idéia semelhante e considera difícil estabelecer a distinção entre um currículo por competências e outro centrado em objetivos uma vez que na Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (2000), ambas as perspectivas se confundem. A pesquisadora avalia que talvez essa confusão deva-se, em parte, ao fato de que ambos os conceitos têm sua origem associada às demandas do mercado produtivo, embora nos documentos que orientam as reformas educacionais, o conceito de competências varie bastante “oscilando entre as idéias de conhecimento em ação e o preparo para o desempenho de tarefas profissionais” (id.

ibid.). No entanto, há uma orientação clara no sentido de que as diretrizes para a formação de professores devem ter como referência os PCN, no qual a vinculação entre a formação e o exercício profissional é explícita, embora sob a justificativa de que a revolução tecnológica estaria construindo uma nova sociedade na qual “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (BRASIL, 1999-b, p.23). Ou seja, embora o sistema educacional mantenha seu objetivo tradicional de preparar pessoas qualificadas para o mundo do trabalho, hoje estaríamos vivendo uma situação inédita: “as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (id. ibid.).

Pacheco (2001) considera que objetivos e competências “têm em comum a incorporação e aplicação de um saber que é prático porque contextualizado a situações de resolução de problemas” (p. 5) o que guarda estreita relação com o mundo do trabalho, que se orienta pela lógica empresarial. Nesse sentido, as escolas cada vez mais vêm sendo gerenciadas a partir dessa lógica que se enquadra nos referenciais da eficiência social. Tanto quanto no Brasil, as reformas educacionais em Portugal também vêm se orientando pela organização curricular por competências. Após um histórico do currículo por objetivos, Pacheco conclui: “Procurar inovar através da organização do conhecimento por competências, curricularmente falando, é ocultar uma pedagogia por objetivos que, apesar de ter sido um dos componentes do currículo mais fundamentados teoricamente, de forma alguma penetrou na prática cotidiana dos professores” (id. ibid., p.19).

O currículo por competências para a formação de professores “tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS e LOPES, 2003, p.1157). Portanto, o currículo por competências, além de expressar uma submissão da área educacional às exigências do mercado e de favorecer a implantação de um sistema avaliativo mediante a definição de desempenhos que indiquem sua aquisição, também fragiliza a formação de professores ao negligenciar os aspectos teóricos em favor da prática e das questões imediatas, restritas ao ambiente intra-escolar.

Os documentos oficiais têm reforçado “uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos” (id. ibid., p. 1157) sem considerar questões como as condições de vida e de trabalho do professor (jornada, carreira,

salário, número de alunos, instalações, materiais) e nem mesmo as condições de vida e aprendizagem das crianças e jovens. Assim, estudos financiados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BARROS, 2000) têm associado o fracasso escolar de nossos alunos à formação insuficiente dos professores, o que justificaria as reformas dos cursos de formação docente, sob a égide do novo paradigma educacional, ou seja, da pedagogia das competências. Esse modelo educacional é bastante adequado ao controle da ação docente e permite verificar quais professores não acatam os princípios da reforma. Trata-se de um controle não coercitivo que busca redefinir a formação docente pela profissionalização da categoria, a partir do conceito de competência profissional. Para subsidiar a implementação desse amplo controle do trabalho docente mediante processos avaliativos diversos, hoje o INEP transformou-se “em simples departamento da Secretaria de Informação e Avaliação em Educação (SEDIAE), órgão do MEC para captação de informações e elaboração de testes na área educacional” (LÜDKE, 2000, p. 29). No entanto, fundado por Anísio Teixeira, o INEP foi, durante muitos anos, uma importante instituição historicamente dedicada à pesquisa educacional.

Apesar da adoção das competências como o novo paradigma diretamente associado ao estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente, “tanto a relação das competências com o controle do trabalho docente quanto sua vinculação com a profissionalização dos professores têm suas bases em teorias curriculares instrumentais já difundidas anteriormente no Brasil e nos Estados Unidos” (DIAS e LOPES, 2003, p.1160). De acordo com as pesquisadoras, vários estudos mostram “como as competências assumem, sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional” (id. *ibid.*).

A partir da perspectiva de que o desempenho do aluno dependia basicamente do desempenho do professor, desde o início do século XX várias pesquisas foram realizadas, principalmente nos EUA, visando estabelecer as competências do professor, uma vez que sua eficiência seria a mola mestra do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, estudos sobre os comportamentos desejáveis no professor foram amplamente produzidos criando um “movimento de formação baseado nas competências, cujo principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam postas pela sociedade” (id. *ibid.*, p.1161). Nessa perspectiva, o professor eficiente seria aquele capaz de produzir mudanças de comportamento nas crianças; as atividades e os conteúdos seriam os meios que levariam

ao desenvolvimento das competências. Portanto, o critério para a escolha dos conteúdos escolares ou das atividades de aprendizagem passou a ser as competências, cujo desenvolvimento dependeria da aplicação do conhecimento em um dado contexto, preferencialmente ligado à vida prática, sob a forma de um problema a ser resolvido. Uma das vantagens desse sistema é que ele é bastante adequado à avaliação, o que permitiu surgir, nos EUA da década de 60, um sistema nacional de certificação de competências.

É nesse contexto que emerge a perspectiva da profissionalização do professor, associada à idéia de qualidade da educação e de um “perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem base nas especificidades da profissão docente e em sua própria história” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1164).

Assim, apesar de o currículo por competências já ter uma longa história no cenário educacional, no final da década de 90 ele surge como o novo paradigma para reformas curriculares tanto da educação básica, como da formação de professores, sob a justificativa de que a escola deve acompanhar as mudanças da sociedade e de um mercado de trabalho flexível. De acordo com os documentos que orientam as reformas educacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999-b; BRASIL, 2001), os desafios contemporâneos exigem das escolas e dos professores novas forma de atuação que favoreçam as transformações necessárias à sociedade. No entanto, poderíamos perguntar: necessárias para qual sociedade? Para uma sociedade cada vez mais excludente e que naturaliza as desigualdades? Aliás, esta é uma questão básica que raramente é abordada nos documentos e pesquisas relativos à educação. Penso que é difícil realizar estudos e análises educacionais sem ter clareza do projeto de sociedade que orienta nosso trabalho. Dizer simplesmente que buscamos a construção de uma sociedade democrática é por demais genérico, não significa muita coisa e pode justificar atuações políticas bastante antagônicas.

Quando os documentos para a reforma das licenciaturas defendem que o currículo por competências possibilita a aprendizagem de conhecimentos úteis ao exercício da profissão, ou seja, “a mobilização de um conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação profissional” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1165), na verdade estão veiculando uma visão restrita da formação docente, pois a contextualização implica em focar o cotidiano, a sala de aula e o mundo produtivo, como se esses fossem os limites da existência. Portanto, um currículo por competências para a formação de

professores equivale a um currículo cuja dimensão prática orienta a seleção dos conteúdos, e o referencial básico passa a ser uma melhor atuação profissional. No entanto, aqui também cabe o questionamento: melhor para quem?

Apesar do documento das Diretrizes (BRASIL, 2001) defender a idéia de que o currículo por competências não abandona os saberes disciplinares, mas apenas altera sua posição e seu uso, é importante perceber que o desenvolvimento das competências pode ocorrer pela mobilização de conteúdos variáveis, ou seja, as competências não têm conteúdo específico e podem ser desenvolvidas mediante conteúdos diversos. Neste sentido, se os conteúdos são simplesmente meios para o desenvolvimento das competências, o critério para a escolha dos conteúdos não pode ser sua relevância histórica e social, ou seu papel humanizador, e sim sua adequação à formação das competências. Portanto, um bom conteúdo seria aquele mais propício ao desenvolvimento das competências, enquanto que um conteúdo não adequado à formação de competências seria descartado. Na visão de Perrenoud (2000), as competências não são saberes e nem mesmo atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram esses diversos recursos cognitivos para realizar uma ação adaptada a certa situação.

Pimenta (2002) considera que o refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades dos professores vem também se consolidando mediante os cursos de formação continuada fundamentados no conceito de competências, o qual “está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho). Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito de seu conhecimento...” (p.41). A pesquisadora avalia que “o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo” (id. *ibid.*, p.42). Mediante as competências, a identidade do trabalhador (no caso, do professor) desloca-se para o “posto de trabalho”, o que facilita o descarte de todos os que não correspondem às exigências do cargo, bem como a avaliação e controle dos comportamentos e atitudes.

Competências também podem significar conhecimento em situação, o que é imprescindível a todo trabalhador, inclusive ao professor. No entanto,



(...) é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político... (PIMENTA, 2002, p.42).

Conhecimentos e saberes são mais abrangentes, articulam-se às questões sociais, são historicamente situados e possibilitam a avaliação, a crítica e a superação das competências.

Como as competências precisam ser renovadas e atualizadas constantemente, o mercado da formação contínua é um dos setores em maior expansão na atualidade, sob responsabilidade e risco do próprio professor.

No currículo da formação de professores, as competências instituem “uma nova organização curricular, na qual o *como* desenvolver o ensino pretende ser a questão central” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1167) e por isso exigem metodologias focadas em resolução de problemas, desenvolvimento de projetos e a interdisciplinaridade. Portanto, é importante que se compreenda que a ampla divulgação de tais metodologias está vinculada ao currículo por competências e compõem uma mesma proposta educacional que seria portadora de todas as virtudes, inclusive a de resolver a complexa questão educacional brasileira.

Ropé e Tanguy (2004) consideram que esse amplo movimento que busca organizar e legitimar “a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa essa produção” (p.20), exige a inserção de métodos, procedimentos e noções - como objetivos, competências, projeto, contrato – que são adequadas ao ensino técnico e profissionalizante, o qual não tem como referência “uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural” (id. *ibid.*). Portanto, a formação defendida pelas políticas públicas atuais aproxima-se mais de “um treinamento, no qual, mais do que dominar conhecimentos teóricos importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que ‘isso se aprende fazendo’” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1171).

Por tudo o que foi dito, fica evidente que o modelo de competências na formação de professores, seja a inicial ou a continuada, nos distancia dos referenciais históricos de luta do magistério e nos conduz ao *admirável professor novo*, engajado no processo alienante de mudanças muito rápidas que precisam ser acompanhadas com entusiasmo,

sob o risco do desemprego pela alegação, cada vez mais usual, de que para ser professor é necessário ter o “perfil” adequado.

Dessa forma,

Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular (DIAS e LOPES, 2003, p.1171).

Portanto, o currículo por competências atende à formação de um professor flexível (para atender às demandas do mercado) e sujeito à avaliação permanente (pois é fundamental o controle de tal flexibilidade). Os conteúdos e as disciplinas passam a ser meios para a constituição de competências, o que descaracteriza o papel do conhecimento como fator de humanização do ser humano e, conseqüentemente, a importância do professor no processo de apropriação do conhecimento científico, filosófico e cultural pelo aluno.

Ao discutir as reformas no ensino médio sob a perspectiva de construir uma proposta para os que vivem do trabalho, Kuenzer (2002) não adere ao currículo por competências e continua a tratar de conteúdos. Esclarece que essa opção é feita em função das múltiplas interpretações que podem ser sugeridas pelo caráter polissêmico do conceito de competências. Considera que o conceito vem sendo re-significado a partir das exigências postas pelas novas demandas do mundo do trabalho.

Na França, o Sindicato Nacional de Professores de Ensino Secundário mostrou-se cuidadoso em relação a programas educacionais alicerçados em objetivos ou competências e considera que eles devem ter como principal referência os saberes a serem transmitidos e as razões da seleção desses saberes (TANGUY, 2004).

De acordo com Tanguy (2004), a redefinição dos conteúdos de ensino que ocorreu na França no fim da década de 80, indicou a decisão do governo socialista de produzir modificações no sistema educacional “não mais com base em reformas estruturais – modo de intervenção privilegiado nas duas décadas anteriores -, mas com base em uma reflexão sobre os conteúdos, que deveria permitir definir ‘o ensino do futuro’” (p.27). Mesmo assim, a pesquisadora realiza críticas relativas às limitações de uma abordagem pedagógica baseada nas competências, principalmente quando estamos tratando da educação escolar e não da educação profissional, situação em que tal pedagogia tem sua origem e mostra-se mais adequada.

O nosso caso é bem diferente; a pedagogia das competências não emerge num contexto posterior a amplas reformas estruturais (elas nem mesmo foram iniciadas), não compõe um projeto socialista de sociedade, não faz parte do debate na escola e foi introduzido antes na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional. Os próprios textos do MEC/SEMTEC usados nos debates sobre ensino médio<sup>2</sup> reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar. Em resumo, a proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para atender a financiamentos (KUENZER, 2002. p. 17).

Um outro aspecto considerado por Kuenzer (2002) refere-se à racionalidade quase linear decorrente desse modelo pedagógico, o que supõe que todas as variáveis possam ser devidamente controladas. Nessa perspectiva, tudo deve ser muito bem definido: o que deve ser aprendido, as estratégias de aprendizagem e as ações verificáveis para a avaliação. Aqui também as dificuldades ficam mais evidentes quando pensamos na educação escolar, uma vez que as especificidades da educação profissional tornam esse enfoque mais pertinente, muito embora com restrições. Na visão da pesquisadora, o esvaziamento do trabalho do professor e da própria escola decorre tanto da ampliação das atribuições conferidas à escola e ao professor, bem como à centralidade que tem assumido a pedagogia das competências, tanto quando se discute o currículo na escola média, como também quando se propõe a reforma na formação de professores. Assim como outros pesquisadores (PALMA FILHO, 2004; MACEDO, 2000; PACHECO, 2001; ROPÉ e TANGUY, 2004 já mencionados), Kuenzer percebe uma clara correspondência entre a proposta atual centrada nas competências e a proposta hegemônica na década de 70, que preconizava o currículo por objetivos. Várias críticas já foram feitas aos modelos instrucionais orientados por objetivos operacionais, os quais foram rapidamente superados “já que a maioria dos professores, apesar das ‘reciclagens’, continuaram a usar o bom senso e esta proposta não chegou a se enraizar na sala de aula” (KUENZER, 2002, p.18).

---

<sup>2</sup> MEC/SEMTEC, *Referências curriculares para a educação profissional de nível técnico*. Texto preliminar, DF, 2000, p. 6.

Nessa perspectiva, a pedagogia das competências ou o currículo por competências, sugere uma nova tentativa de racionalização pedagógica, mas desta vez busca-se a ampliação da proposta para a totalidade das ações que compõem a práxis humana. Dessa forma, “sob uma aparente cientificidade e objetividade do processo pedagógico não só se elide o debate e a divergência, mas também se apresentam as finalidades desta etapa de desenvolvimento capitalista como universais, a determinar as competências desejáveis” (id. *ibid.*, p.19).

### **3.3. A implementação do Programa na escola**

Desde o 1º- semestre de 2004 ouvíamos comentários sobre reformas no ensino médio e sobre um curso do qual participaríamos em função dessas reformas. Talvez em função das dificuldades que temos enfrentado nas escolas e da falta de referências que orientem uma proposta educacional articulada às nossas condições de trabalho e ao contexto mais amplo da sociedade, de forma geral, pelas conversas e comentários, havia uma grande expectativa de todos nós em relação à proposta desse curso. Ou seja, houve um acolhimento inicial bastante favorável, uma vez que víamos no Programa EMR uma possibilidade de acesso a um aporte teórico que poderia favorecer a compreensão da educação (e do ensino médio) a partir de uma perspectiva mais ampla, o que poderia auxiliar na elaboração de uma proposta de trabalho que efetivamente fosse ao encontro dos nossos anseios e proporcionasse subsídios para o enfrentamento das grandes dificuldades que têm acompanhado nosso trabalho diário na sala de aula.

No início do 2º- semestre de 2004, as escolas de ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo foram convidadas a participar do Programa, juntamente com seus professores. No entanto, com a política de bônus<sup>3</sup> em vigor na rede pública estadual desde 2001, com critérios pouco claros para a definição do valor a ser concedido a cada profissional da educação, houve uma certa pressão pela participação de todos.

Na escola que é o foco deste trabalho, 32 professores inscreveram-se inicialmente no Programa. Alguns não quiseram participar e outros participaram em outras escolas em que tinham um número maior de aulas ou onde os horários das HTPC eram mais

---

<sup>3</sup> Professores, gestores e supervisores na ativa têm recebido, no mês de fevereiro, um certo valor que varia, principalmente, em função de sua assiduidade, participação em projetos e cursos, e índice de retenção e evasão dos alunos nas respectivas escolas. No entanto, nem sempre esses critérios explicam as variações no valor do bônus concedido a cada um.

favoráveis. Vale lembrar que professores que têm menos de dez aulas na rede pública estadual não puderam participar uma vez que não têm direito às HTPC. Para atender à disponibilidade dos professores, esse grupo foi dividido em 2 turmas, cada qual com 16 participantes. Uma das turmas ficou sob a responsabilidade da vice-diretora (Rita) e a turma da qual participei ficou sob a orientação da PC (Lígia). Nossos encontros ocorreram 2 vezes por semana, no horário das HTPC, entre os períodos diurno e noturno (das 18 às 19 horas). No entanto, esse grupo inicial foi sendo reduzido: vários professores desistiram, outros mudaram de escola ou perderam as aulas que possibilitavam sua participação, de forma que somente 18 professores chegaram ao final da 1ª- fase (agosto/2004 a julho/2005). Todos esses professores eram efetivos na própria escola, com exceção de uma professora que era efetiva em outra unidade escolar. Durante o desenvolvimento do Programa, vários professores que estavam temporariamente com aulas na escola participaram das HTPC e, em algumas ocasiões, atuaram nas discussões orientadas pelas atividades propostas pelo Programa.

Como uma introdução ao Programa, numa HTPC em meados de agosto de 2004, assistimos a uma teleconferência (já referida no item anterior) que buscava contextualizar historicamente o ensino médio no Brasil, elencar as características gerais da escola média atual (suas deficiências) e apontar as mudanças necessárias.

Duas semanas mais tarde, após uma rápida apresentação do Programa EMR pela PC, os professores dividiram-se em grupos para a realização da atividade 1 – tema 1: **A escola média na sociedade atual**. Logo nessa primeira atividade ficou evidente um problema que iria acompanhar toda a primeira fase do Programa e, apesar das críticas unânimes, estendeu-se também ao longo da segunda fase: o pouco tempo disponível para a discussão e para a elaboração de uma síntese/conclusão relativa às discussões realizadas pelos grupos de professores.

Em meados de setembro, assistimos por 20 minutos ao vídeo produzido a partir da teleconferência de António Nóvoa: **Vida de professor e formação profissional em serviço**, fizemos algumas anotações e depois nos reunimos para rapidamente redigirmos uma conclusão sobre as propostas apresentadas. Nessa ocasião, fiz as seguintes anotações em meu caderno de registros:

*Percebo que apesar de os professores estarem bastante receptivos a uma discussão séria visando a uma reestruturação do ensino médio e apesar do material inicialmente apresentado favorecer uma reflexão sobre o assunto, estamos sentindo uma imensa insatisfação quanto à*

*forma como as atividades estão sendo implementadas. Mais uma vez, parece que estamos sendo chamados a cumprir tarefas de acordo com um cronograma absurdo. Não podemos acreditar que as pessoas que prepararam esse curso com suas atividades cuidadosamente planejadas defendam uma discussão tão aligeirada e superficial a respeito de temas tão relevantes e sobre os quais temos muito que escutar, falar, refletir e expressar (como diz Nóvoa na teleconferência: “a formação do professor é sempre um exercício de escuta e de palavra”). Estamos muito dispostos a realizar as discussões sobre o ensino médio, mas nos negamos a realizá-las de maneira acelerada, só para cumprir tabela. Entendemos que a forma como o curso foi planejado expressa um desrespeito à capacidade crítica dos professores.*

Na HTPC seguinte assistimos à parte final do vídeo com António Nóvoa, que enfatizou a necessidade de ampliação do espaço para a atividade coletiva na escola, pois o trabalho decente precisa dessa dimensão coletiva. Nóvoa defende a formação continuada do professor na própria escola, bem como a devolução da escola à sociedade para que ela cumpra suas tarefas, de forma que a responsabilidade hoje atribuída aos professores possa ser compartilhada com a sociedade. Em relação a esse último aspecto, trago algumas questões que considero pertinentes: qual o papel do Estado em todo esse processo? Quando a sociedade é chamada para que assuma suas responsabilidades em relação aos jovens, uma vez que não é justo deixá-las todas para o professor, não estamos submetendo a educação às leis e interesses do mercado? A sociedade atual, com sua orientação mercantilista, seria um bom árbitro para os assuntos da educação pública, laica e gratuita? A meu ver, aqui é possível perceber uma sintonia –certamente não intencional por parte do pesquisador - entre o discurso de Nóvoa e o processo de desresponsabilização do Estado no setor educacional, o que pode favorecer tanto a privatização do ensino como a submissão estrita das escolas aos interesses do mercado.

Uma vez que o objetivo deste trabalho não consiste na descrição da implementação do Programa na escola, buscarei, na seqüência, destacar alguns aspectos que marcaram seu desenvolvimento.

Um primeiro problema apontado por todos (professores, PC, ATP e supervisores) referiu-se ao horário reservado para o Programa: duas vezes por semana, nas HTPC que ocorrem, na grande maioria das escolas, entre as 18 e às 19 horas, ou seja, entre o final do turno diurno e o início do noturno. É simples perceber que é pouco produtiva a realização de estudos coletivos, discussões, análises críticas de temas importantes e a elaboração de sínteses das discussões, no período reservado à HTPC, o qual, na prática,

acaba reduzido à 50 minutos. Isso não significa que em todas as HTPC reservadas ao Programa tivéssemos que cumprir todo esse cronograma, mesmo porque as atividades não eram padronizadas. Ocorre que o parcelamento das atividades, o que implica na interrupção do trabalho para que seja complementado nas HTPC seguintes, compromete sobremaneira seu desenvolvimento, o que gerou o desânimo de muitos professores inicialmente motivados em relação à proposta do Programa.

Além do pouco tempo disponível para o Programa e a conseqüente fragmentação do processo, um outro aspecto problemático relacionou-se ao aparente desconhecimento da equipe responsável pela elaboração do Programa (CENP/Coordenação do Ensino Médio e professores universitários) das reais condições de sua implementação nas escolas. Isso ficou evidente pelo cronograma de atividades a ser cumprido, o que exigiria um ritmo de trabalho bastante acelerado, sem espaço para discussões e análises mais críticas de certos temas que possibilitariam ir além do referencial teórico adotado pela equipe responsável pela elaboração do Programa. Esse aspecto gerou indignação entre alguns professores uma vez que limitava as possibilidades formativas da proposta apresentada.

Em sua primeira fase, a dificuldade de articular o cronograma proposto pelos responsáveis às possibilidades dos diferentes sujeitos participantes (professores, PC, ATP e supervisores), em função das diversas atribuições pertinentes aos cargos e funções ocupados, foi geral. Esta, aliás, foi a principal crítica realizada ao Programa. Na segunda fase, parece ter havido uma reestruturação do cronograma para melhor adequá-lo aos diferentes sujeitos. No entanto, na escola, talvez em virtude das múltiplas funções atribuídas aos professores e à PC, o problema persistiu.

No entanto, apesar das dificuldades e das críticas ao Programa, é fundamental destacar seu caráter inovador: tratou-se de uma iniciativa que buscou caracterizar a HTPC como um espaço real/efetivo de estudos, discussões e de análises críticas de questões educacionais. Além disso, representou uma proposta de superação da concepção bastante comum de que a formação continuada de professores em serviço deve ocorrer mediante cursos. Penso que essa formação deve fazer parte de nossa jornada de trabalho e na medida em que o Programa propõe a ocupação das HTPC para o desenvolvimento de suas atividades, considero que isto representou um ganho no sentido da profissionalização do professor, ou seja, para formar professores como “intelectuais transformadores” (GIROUX e MCLAREN, 1997). É claro que esse é um movimento inicial que precisa ser progressivamente ampliado e aperfeiçoado, o que

exige a reestruturação da jornada de trabalho do professor, com a redução do número de aulas e o aumento do tempo dedicado ao trabalho coletivo, com a incorporação das HTPC em horários mais propícios às demandas formativas da profissão. Isso implica em mais verbas para a educação, melhores salários para os professores e a possibilidade do professor optar por dedicação exclusiva ao magistério público estadual.

É importante que não haja retrocessos diante das dificuldades e problemas gerados por uma experiência inédita em nível de ensino médio. Não podemos confundir as críticas à forma e ao conteúdo do Programa em questão, com o que ele representou em termos de consolidar a HTPC como espaço efetivo de formação continuada de professores, ultrapassando, assim, a “tradicional fórmula de cursos como modalidade básica para formação contínua de educadores em serviço” (FUSARI, 1997, p.20).

Quando retomamos o Programa EMR no início do ano letivo de 2005, um problema adicional surgiu em função das mudanças na grade curricular. Passamos a ter 6 aulas nos períodos da manhã e da tarde no lugar 5 aulas e as disciplinas da área das Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia e Psicologia) que vinham sendo lentamente suprimidas reconquistaram seu espaço. Apesar dessas mudanças serem muito bem vindas significaram a redução do tempo destinado à HTPC. Se no ano anterior (2004) era possível reservarmos uma hora para cada HTPC, e esse tempo era insuficiente para a realização das atividades propostas, em 2005 o tempo dedicado a cada HTPC ficou restrito a aproximadamente 40 minutos.

Uma das discussões realizadas durante o período de planejamento relativo ao ano letivo de 2005 trouxe o tema “Trabalho Coletivo”, destacando a importância deste para a construção de um trabalho significativo e coerente na escola. Esse, aliás, foi o primeiro tema abordado pelo Programa a partir das contribuições de António Nóvoa e todos nós estamos de acordo quanto a sua relevância e urgência no contexto atual. Entretanto, constatamos que apesar de tanto se falar da importância do trabalho coletivo na escola, ele vem sendo tratado de forma marginal pela própria Secretaria da Educação. Defender o trabalho coletivo implica, necessariamente, em promover as condições reais de sua concretização; caso contrário, trata-se de um discurso vazio. Como o professor pode levar a sério um trabalho realizado nos 40 minutos que separam os períodos diurno e noturno? Coloquei essa questão para a diretora da escola e ela respondeu-me que as HTPC são realizadas nesses intervalos para beneficiar o professor, uma vez que é muito difícil conciliar um horário que atenda a todos, considerando-se a



carga horária dos professores, principalmente daqueles que ministram aulas em várias escolas. Em qual outro horário seria viável reunir os professores?

No início da segunda etapa da primeira fase do Programa (março de 2005), foi realizada uma síntese das discussões realizadas na primeira etapa. Neste sentido, resgatamos as contribuições de Nóvoa (trabalho coletivo), Perrenoud (pedagogia das competências) e Shön (teoria do professor reflexivo), bem como aspectos do protagonismo juvenil. Na ocasião, alguns professores trouxeram questionamentos direcionados principalmente às contribuições de Perrenoud: Por que será que de tempos em tempos aderimos a algum modismo educacional e importamos alguns pesquisadores? Até que ponto o desenvolvimento de competências leva à conscientização do educando? Na opinião de um grupo de professores a pedagogia das competências visaria à adequação de alunos, professores e do país ao capitalismo e não à transformação dessa realidade.

A partir dessas discussões, num primeiro momento, percebi a nossa divisão em três grupos: um primeiro grupo favorável à proposta defendida pelo Programa, inclusive ao referencial teórico adotado. As críticas desse grupo dirigiram-se basicamente à forma como o Programa foi implementado: excesso de atividades e a falta de tempo para a realização das tarefas de forma adequada. Um segundo grupo neutro, pouco envolvido com as atividades e com as discussões, preocupado basicamente com o cumprimento das tarefas para a certificação. E um terceiro grupo bastante crítico, que não concordava com o referencial teórico adotado nem com a forma de implementação das atividades.

No entanto, sob uma análise mais rigorosa e uma avaliação mais distanciada de todo o processo, parece que todos os professores, em medidas variáveis, mostraram-se confusos, dilemáticos e críticos diante da proposta do Programa. Ninguém questionou a necessidade de mudanças, mas houve muitas dúvidas e inseguranças quanto aos caminhos a serem trilhados e quanto ao papel que caberia a cada um, ora resistindo e insistindo na importância do conhecimento científico, ora relativizando esse conhecimento em favor de procedimentos mais favoráveis aos interesses dos alunos.

Na medida em que a proposta do Programa era explícita e oficialmente defendida pela equipe de gestores (direção, vice-direção, coordenação pedagógica), alguns professores talvez tenham se sentido constrangidos em criticá-la, talvez mesmo por não conseguirem se contrapor, de forma consistente, ao discurso bem elaborado apresentado pelo Programa. Isso ficou mais evidente no caso de professores não efetivos e daqueles que estavam há pouco tempo na escola, mas certamente não se restringiu a esses casos.

Havia também professores que manifestavam bastante cansaço durante as HTPC, chegando mesmo a cochilar em meio às discussões e outros que faziam seu lanche enquanto as atividades do Programa iam sendo desenvolvidas, pois haviam ministrado aulas no período da tarde e, na seqüência, iniciariam sua jornada de trabalho no período noturno, alguns tendo ainda que se deslocar para outra escola. Obviamente, esses professores não tiveram uma participação ativa nas discussões e nem mesmo um envolvimento mais significativo com as questões suscitadas pelo Programa. Nesse sentido, parece que a interpretação inicial de que havia três grupos de professores não se sustenta; prefiro dizer que havia professores com disposições, possibilidades e interesses variáveis para as discussões e o desenvolvimento das atividades, em função de suas condições de trabalho e de vida.

Inicialmente, tentávamos fazer uma discussão consistente sobre as questões colocadas, buscando resgatar o espaço da HTPC como espaço de reflexão crítica para a consolidação de uma proposta coerente com as idéias dos grupos. No transcorrer do processo, diante da impossibilidade de realizar as atividades de forma satisfatória (devido à falta de tempo, ao cansaço e à própria estrutura do Programa), parece que passou a ocorrer uma acomodação diante da percepção de que não haveria um interesse genuíno por parte dos elaboradores do Programa e da própria SE em efetivamente ouvir os professores. Em vários momentos, os professores manifestaram a idéia de que o “modelo” de escola e de ensino médio a ser construído já estaria previamente definido; dessa forma, o objetivo do Programa seria basicamente apresentar esse “modelo” aos professores sob uma aparência democrática, de forma que ao final, todos nós ficássemos com a impressão de que efetivamente tínhamos feito nossa opção pelo modelo de escola defendido pelo Programa. Havendo concordância com a orientação do Programa, não haveria grandes polêmicas uma vez que a reflexão teria a função de fortalecer e legitimar a proposta. Neste caso, a execução das tarefas seria mais simples, o que permitiria a realização das atividades relativamente dentro do cronograma, sem grandes embaraços. Caso contrário, quando um grupo de professores não estava de acordo com a proposta, como ocorreu no caso em estudo, as discussões passavam a exigir um tempo maior, as dificuldades iam se acumulando e os professores sentiam a necessidade de buscar outros referenciais. No entanto, as próprias circunstâncias de formação, de vida e de trabalho, bem como a necessidade de cumprir as etapas do Programa acabaram por inviabilizar a continuidade de um movimento de resistência mais organizado. Assim, a partir da retomada do curso, em março de 2005, foi possível perceber a preocupação de

alguns professores no sentido de responder às questões e cumprir as tarefas propostas de forma mais objetiva, de acordo com o interesse do Programa. Como disse uma professora: **Agora que já sabemos o que eles querem ouvir, ficou mais fácil...** (Aline, professora de História, HTPC).

Além da falta de tempo para a realização das tarefas propostas, um outro aspecto que mereceu críticas foi a falta de abertura do Programa a outras formas de abordagem dos problemas tratados. Neste sentido, vale lembrar a contribuição de Kramer (1989), quando aponta alguns eixos orientadores para a formação em serviço dos professores. O primeiro diz respeito a “organizar a ‘formação em serviço’ em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores” (p. 203). Alguns outros eixos orientadores destacados pela pesquisadora são os seguintes: “permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores (...) imprimir aos temas ou problemas analisados uma visão ampla e ao mesmo tempo contextualizada (...) garantir a criatividade e a criticidade no tratamento dos diversos assuntos” (id. *ibid.*, p. 203). Portanto, programas com uma estrutura fechada, previamente determinada, com um plano específico a cumprir, dentro de prazos rigidamente definidos, como foi o caso do EMR, não dão margem a pensamentos divergentes e a visões mais amplas, não se abrem à discussão a partir de outros referenciais, não garantem a criatividade ou criticidade e nem permitem a sugestão de temas.

Inclusive, uma hipótese que defendo é de que uma das críticas unânimes ao Programa significou, talvez, o alcance de um de seus principais objetivos. Refiro-me ao “atropelamento” na realização das atividades propostas aos grupos de professores, ao pouco tempo disponível para as discussões nas HTPC, muitas vezes com os professores exaustos, e à necessidade urgente de produzir consensos para não atrasar ainda mais o andamento do Programa. Tais problemas foram apontados pelos professores, PC, ATP e supervisores como um dos principais obstáculos à realização de um bom trabalho. Pergunto: em que medida esse ritmo imposto pelo Programa não teria favorecido, justamente, a adequação acrítica e superficial dos participantes – principalmente dos professores - às idéias básicas defendidas pelo Programa? A sobrecarga de atividades propostas parece estar de acordo com as concepções vigentes de que em um mundo em mudança vertiginosa como o atual, não há tempo a perder com discussões políticas e ideológicas, e de que precisaríamos unir esforços para resolver as questões urgentes que emergem no cotidiano escolar, pois há muito que fazer e o tempo é pouco.

Mesmo que tenha sido dito que um dos objetivos do Programa foi discutir as “melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação dos nossos aprendizes” uma vez que tais “habilidades favorecem uma visão de mundo mais crítica e um conhecimento mais qualitativo de todas as disciplinas” (CHALITA, 2004, p. 5), vale lembrar que qualquer tipo de reflexão mais crítica sobre a realidade (tanto por parte dos professores como dos alunos) tem se tornado inviável num contexto em que todo o nosso tempo e energias estão “voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo” (DUARTE, 2000, p. 65).

### **3.4. Como os diversos atores avaliam as políticas públicas, o Programa EMR e o papel da escola, do professor e do conhecimento.**

Como foi esclarecido no **capítulo 2 (O Percurso Metodológico)**, a coleta de dados junto aos diferentes atores ocorreu por observação participativa, entrevistas e cartas de avaliação. As categorias de análise emergiram tanto das questões que nortearam as entrevistas e as cartas de avaliação, como também das discussões suscitadas pelos temas trazidos pelo Programa, as quais se prolongaram para além das HTPC e do próprio período de sua implementação na escola. Assim, delimitei quatro grandes categorias para nortear a nossa análise: políticas públicas educacionais; origem, objetivo e avaliação do Programa EMR; influências do Programa na escola e no trabalho docente; a função da escola, do professor e do conhecimento.

Embora a observação participativa não tenha ficado restrita à própria escola, tendo se estendido também para algumas atividades relativas ao Programa ocorridas na diretoria de ensino, o foco da análise foi direcionado aos dados coletados na escola, uma vez que esta constitui o espaço privilegiado de atuação e formação docente. Retomando as informações já apresentadas no **capítulo 2**, os atores que dialogam nesse percurso são os seguintes: Sara (diretora), Lígia (professora coordenadora), Paulo (professor de Matemática), Marta (professora de Química), Rosana (professora de Biologia), Mariana (professora de Geografia), César (professor de Física), Rosa (professora de Língua Portuguesa) e eu (professora de Biologia).

Foram realizadas cinco entrevistas: Aline (professora de História); Júlia (professora de Geografia); Fábio (professor de Artes); Lígia (PC) e Ana (ATP). Os três professores entrevistados (Aline, Júlia e Fábio) são efetivos na escola onde a pesquisa foi realizada.

Além das cartas de avaliação do Programa escritas pela PC (Lígia) e pelos professores que finalizaram a 1ª- fase, também foi utilizada para coleta de dados a carta escrita pela supervisora Raquel.

Ana (ATP) e Raquel (supervisora) atuaram como mediadoras na 1ª- fase do Programa.

Como já foi comentado no **capítulo 2**, a todos os atores envolvidos foram atribuídos nomes fictícios.

Ao longo da análise empreendida, além da identificação dos diferentes sujeitos e do cargo/função exercido/a busquei explicitar o contexto em que as participações ocorreram (HTPC, planejamento, conversas informais, entrevistas, cartas de avaliação). Utilizei outro tipo de fonte (*Comic Sans MS*) para destacar as falas dos atores.

As discussões aligeiradas, sem possibilidade de aprofundamento das questões, a necessidade de produzir consensos e respostas rápidas, mediante textos, muitas vezes, precariamente escritos, gerou um evidente mal estar entre nós, professores. Alguns diálogos manifestaram a preocupação de um grupo no sentido de que não seria interessante entregarmos as atividades que nos eram cobradas da maneira como nos era possível realizá-las, isto é, de forma superficial e mal elaborada, uma vez que isso poderia legitimar um conceito bastante negativo que setores do governo e da academia têm dos professores.

A cada reunião de HTPC os professores foram manifestando maior desânimo em relação ao Programa, tanto em relação ao conteúdo e propostas apresentadas como à forma de implementação. Em grande medida, essa decepção se materializou nas cartas de avaliação, cuja análise geral evidenciou críticas às condições de implementação do Programa, como o horário destinado ao desenvolvimento das atividades, o pouco tempo disponível para um trabalho coletivo que implique efetivamente num processo formativo na escola e a sobrecarga de trabalho a que o professor vem sendo submetido em função dos baixos salários e da falta de funcionários. Os professores defenderam convictamente a idéia de que todos esses aspectos não podem mais ser negligenciados, pois são determinantes quando buscamos mudanças nos rumos da educação.

Para esta apresentação foram selecionadas as expressões individuais que sugeriam um partilhar de idéias, mesmo que transitório, entre alguns professores, em diferentes circunstâncias. Dadas as limitações da apresentação dos resultados, que não expressa as manifestações não verbais de apoio ou repúdio do grupo ou de indivíduos em relação a certas propostas, é importante esclarecer que embora haja certa centralidade nas

verbalizações de um dos professores (Paulo), isto se deu porque ele teve o respaldo de grande parte dos professores participantes do Programa. Em muitas ocasiões, Paulo expressou opiniões que foram compartilhadas por vários outros professores, entre os quais me incluo e, portanto, pôde ser considerado o ‘porta-voz’ das idéias de um grupo e também de suas próprias.

Feitos esses esclarecimentos apresento, a seguir, a análise dos dados coletados a partir das categorias já mencionadas. No entanto, vale lembrar que essas categorias mantêm uma estreita relação entre si, confundem-se e, muitas vezes, certas concepções dos professores e dos demais atores envolvidos, poderiam ser perfeitamente compreendidas como referentes a mais de uma dessas categorias. Nesse sentido, o que importou efetivamente foram as idéias verbalizadas, as discussões, as propostas, as críticas e as avaliações. A categorização cumpre basicamente a função de dar mais nitidez aos contornos, aguçar o foco das análises, bem como orientar e facilitar a leitura e a compreensão desta pesquisa. Cada uma das categorias apresentadas contém algumas das expressões dos atores envolvidos sobre o tema, bem como as minhas próprias, num constante diálogo com a literatura.

#### **3.4.a) Políticas Públicas**

Os professores (Aline, Júlia e Fábio) e a PC (Lígia) dizem que as políticas públicas, de forma geral, chegam à escola sob a forma de “pacotes” já prontos, sem uma discussão ou explicitação dos fundamentos/eixos norteadores das propostas, nem mesmo de seus objetivos. Dessa forma, o professor não consegue **perceber quais são os contornos claros, quais são as intenções fundamentais dessas políticas, quais suas finalidades (...) no começo é meio nebuloso** (Fábio, professor de Artes, entrevista).

De acordo com Lígia, não há qualquer preparação dos profissionais responsáveis pela implementação dessas políticas, as quais **caem dentro da escola sem uma preparação efetiva do professor e de quem está ligado mais efetivamente aos alunos. O maior problema é esse: os professores não estão preparados adequadamente, eles não são consultados para atuar frente a essas políticas no cotidiano da escola.** (Lígia, PC, entrevista).

Nesse sentido, compreendo que a racionalidade técnica continua orientando as políticas educacionais, embora com um discurso mais persuasivo e menos explícito. O autoritarismo, nesse caso, vem no bojo do discurso único, ambíguo, muitas vezes de conotação emocional e, portanto, difícil de ser questionado e confrontado. O professor é chamado para participar das discussões mais para conferir legitimidade a uma proposta já pronta, elaborada por profissionais muitas vezes pouco familiarizados com a escola pública real, com suas contradições, seus limites e sua riqueza.

Essa discussão põe em evidência o que já havia sido constatado pela análise de vários programas de capacitação de professores em exercício:

(...) a construção dos conhecimentos que orientam os projetos de inovação continua ocorrendo no exterior do ‘mundo dos professores e das salas de aulas’. Esses conhecimentos, considerados de maior *status* que o saber da experiência dos professores, continuam sendo impingidos pelos movimentos de inovação no ensino, de forma paradoxal aos seus preceitos, ou seja, dentro dos moldes da racionalidade técnica (FREITAS e VILLANI, 2002, p. 28).

Além das políticas públicas serem impostas, sem considerar os saberes docentes e sem qualquer preparo dos professores e da própria instituição escolar, a forma do discurso elaborado tem dificultado a avaliação das propostas por parte do professor bem como um posicionamento favorável ou contrário à política em questão. Esta visão está de acordo com o que diz Lopes (2003) ao analisar os PCN: trata-se de um discurso híbrido composto por várias tendências, às vezes antagônicas.

Há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas curriculares. Concepções as mais distintas são associadas nas políticas, perdendo sua relação com os discursos originais. Isso não permite que se leia qualquer coisa em qualquer texto, ainda que sejam múltiplos os sentidos possíveis nessa leitura. (p.2)

Portanto, percebo que a dificuldade mencionada pelos professores na compreensão das políticas públicas deve-se, em grande medida, à própria elaboração das propostas, uma vez que elas constituem uma tentativa de conciliação de interesses diversos, como se as contradições históricas tivessem sido finalmente superadas, e o nosso grande desafio seria unir esforços no sentido de aprimorar a sociedade que temos. Aqui fica evidente o caráter ideológico das políticas públicas, pois, como diz Chauí (1998), “A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-

lhes aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos” (id. *ibid.*, p. 174).

Gadotti (2003) também enfatiza o sincretismo da educação brasileira, uma vez que não produzimos, ainda, “um pensamento radical, maduro. Preferimos a conciliação de tendências opostas, o pseudodiálogo, a abertura, etc., condutas que servem para amaciar posições. Não suportamos a divergência, o conflito...” (p. 167).

Um outro aspecto que foi mencionado pelos professores é que as políticas públicas não têm continuidade, são fragmentadas e os professores ficam meio desconfiados ou temerosos em relação a certas mudanças, pois muitas vezes, no momento seguinte, elas já são deixadas de lado. Assim, o critério de aceitação ou não de uma certa política pública acaba sendo bastante empírico, **aquilo que está dando certo, a gente continua** (Júlia, professora de Geografia, entrevista). Por outro lado, a professora considerou que uma das dificuldades para a implementação da proposta do Programa (e das políticas públicas em geral) seria a “resistência do professor à mudança”, a qual seria decorrente do medo provocado por novidades e mesmo de certa acomodação por parte dos professores. Aqui fica evidente a reprodução, pela professora, de umas das interpretações mais difundidas para explicar a inoperância das muitas reformas na educação. No entanto, muitas vezes, a não adesão às propostas pode significar a discordância em relação a uma certa política pública:

Os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor com técnico, a quem não cabe produzir, mas apenas executar o que um especialista disse a ele que é correto fazer. Por vezes, a atitude do professor que prefere continuar trabalhando da mesma forma, a despeito de novas definições curriculares oficiais, é uma demonstração de que acredita no seu trabalho e considera sua prática melhor do que é proposto. Não é porque o texto oficial é produzido, usualmente, por pesquisadores do meio acadêmico que ele é obrigatoriamente melhor do que práticas engendradas pelos professores nas condições concretas das escolas e em função de sua experiência de trabalho. (LOPES, 2003, p.3)

É neste sentido que compreendo e compartilho da posição da maioria dos professores quando reagem a uma política pública que relativiza o papel do conhecimento e do professor, pois cada vez mais exige que os professores realizem



múltiplas funções e transformem a escola num espaço para a socialização dos jovens, uma vez que a sociedade atual não oferece outros espaços para que essa função se cumpra. No entanto, não dá à escola quaisquer condições para que realize mais essa função e, conseqüentemente, mesmo quando professores dedicados tentam diversificar as atividades mediante a ampliação de suas atribuições, a especificidade da escola acaba se perdendo e a falência da escola pública vem à tona sob forma dos já famosos indicadores da ignorância dos nossos jovens e da incompetência dos professores (Enem, Saeb, Saresp, Pisa, entre outros). Como diz Saviani (1987, p. 38), “A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional”.

*A escola tem que ser agradável para que os alunos permaneçam na escola, não causem problemas e também para conter os gastos. Isto é um clube recreativo e nós viramos babás de luxo. A criança, o jovem não tem capacidade de discernir o que ele gosta ou não. O pecado maior é não acreditar na potencialidade dos jovens e achar que eles são uns 'coitadinhos'... (César, professor de Física, HTPC).*

A concepção do professor vai ao encontro da avaliação realizada por Aline de que a maioria das políticas públicas tem um caráter mais político do que educacional, ou seja, não visaria uma efetiva melhoria na qualidade de ensino e sim atender a outros interesses não explicitados (Aline, entrevista). Dessa forma, a professora compreende que é preciso ter um olhar cauteloso para analisar as propostas apresentadas pelas políticas públicas, uma vez que os objetivos declarados não seriam os objetivos reais, e caberia ao professor avaliar o que efetivamente seria bom para os alunos e para a escola.

Nessa mesma perspectiva, houve situações em que os professores assumiram uma postura ainda mais crítica e arriscaram uma interpretação radical para as políticas públicas, como ocorreu após a apresentação do vídeo **Além da lousa** (já mencionado na descrição do Programa) o qual abordava a questão do protagonismo juvenil e mostrava diversas experiências desenvolvidas em escolas a partir do movimento hip hop, cultura punk, oficina de break e de grafiti. Diante da idéia de que a educação vai mal porque a escola e os professores não contemplam os interesses dos jovens, um professor desabafou:

*Antes eu imaginava que as pessoas que traziam propostas para a educação tinham boas intenções; as circunstâncias impediam que as propostas dessem certo. Mas agora, diante do que temos visto de forma tão articulada e planejada, a impressão que tenho é que há um plano*

maquiavélico para manter o povo na ignorância; esta é a conclusão que tiro após esta etapa do EMR. (Paulo, professor de Matemática, conversa informal).

Nesse sentido, Paulo manifestou a idéia de que o Programa parece fazer parte de uma política pública articulada a um plano mais amplo pouco preocupado com a questão de garantir a todos o acesso ao conhecimento. Ou seja, num contexto em que o conhecimento torna-se uma mercadoria muito valorizada, é necessário criar estratégias para que mesmo a população escolarizada (jovens que freqüentam a escola pública) não tenha acesso a ele.

Embora alguns professores tenham considerado interessante uma política pública que traria uma função social para a escola no sentido de agradar aos alunos e **dar uma cara nova para o ensino médio** (Júlia, professora de Geografia, entrevista), vários outros professores, nessa e em outras ocasiões, expressaram sua discordância em relação a esse tipo de proposta que visaria satisfazer às necessidades dos jovens. Nossa discordância pode ser mais bem compreendida quando associamos a proposta apresentada pelo Programa ao que Giroux (1997) denomina Discurso da Relevância, o qual tem se associado historicamente com vários princípios educacionais para a construção de uma escola democrática, com todas as contradições que isto possa ter gerado: “Desde Dewey ao Movimento da Escola Livre, passando pelos anos 60 e 70 até a ênfase atual no multiculturalismo, tem havido uma preocupação em tomar as necessidades e experiências culturais dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de formas relevantes de pedagogia” (p.129). No entanto, a atual vertente do Discurso da Relevância, hegemônica no cenário educacional por meio de propostas que preconizam a contextualização, o cotidiano, o interesse do aluno, as linguagens midiáticas, o respeito às diferenças, o protagonismo juvenil, como elementos norteadores de um projeto político-pedagógico “geralmente abre mão do conceito de aquisição sistemática de conhecimento e privilegia sem crítica um conceito antiintelectual de experiência do estudante” (id. *ibid.*, p.143).

Nesse sentido, buscamos nos contrapor a uma política pública materializada sob a forma de uma vasta e estruturada produção dirigida a toda comunidade escolar que “privilegia uma noção de experiência na qual a mesma é igualada à ‘satisfação das necessidades dos jovens’ ou ao desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes, de forma a ser capaz de manter a ordem e o controle da escola” (id. *ibid.*, p.129).

Portanto, concordo com Giroux (1997) quando diz que uma política pública orientada pelo “discurso das relações cordiais” tem a importante função ideológica de manter os estudantes “felizes pela satisfação de seus interesses pessoais através de modos adequadamente desenvolvidos de conhecimentos de baixo *status*, ou então pelo desenvolvimento de boa harmonia com eles” (id. *ibid.*, p. 130). Essa forma de contemplar os interesses pessoais do jovem mediante o estímulo de manifestações “culturais identificadas com interesses específicos a classes, raças e gêneros (...) tem pouco a ver com preocupações libertadoras” (id. *ibid.*, p. 130). Trata-se, na verdade, de uma proposta que busca “apropriar-se de formas de cultura estudantil e popular com o interesse de ‘segurar a tampa’. Além disso, ela fornece uma ideologia de legitimação para formas de seleção específicas à classe, raça e gênero” (id. *ibid.*, p.130).

Em entrevista, Ana (ATP) considerou que há variações entre as políticas públicas. Em geral, elas são coerentes e efetivamente buscam melhorar a qualidade de ensino. No entanto, a dimensão da rede pública de ensino no Estado de São Paulo muitas vezes gera distorções nas propostas originais até que cheguem às escolas: **...muitas vezes, o conflito se dá no processo de chegada até o ponto final que é a escola, o professor, o aluno. Esse processo é muito complicado porque a gente lida com uma rede muito grande...** (Ana, ATP, entrevista).

Na sua concepção, o Programa faria parte de uma política pública maior, uma vez que o ensino médio, com a LDB, passou a compor a fase final da educação básica, o que conduz à necessidade de formar professores para esse nível de ensino, de acordo com as novas exigências.

Nesse sentido, hoje vivemos uma situação paradoxal: num sistema de educação de massas, portanto, concebido, estruturado e organizado para um trabalho educacional padronizado, exige-se que o professor utilize estratégias de ensino e cumpra objetivos condizentes com um trabalho educacional individualizado, com atividades adequadas a pequenos grupos de alunos, com os quais o professor criaria relações de identidade. Como diz Theodoro (2005):

E dentro de uma sociedade de massas, você não tem lugar para isso; você tem lugar para a aplicação do modelo, mas não para o tempo da relação pessoal, da doação; a doação demanda tempo e grupos pequenos; quando a escola passou a lidar com a educação de massas, com um número restrito de professores e sem condições de trabalho, tendo que fazer outra centena de coisas, o professor não consegue desempenhar essa atividade. Alguns desempenham, são pessoas excepcionais, estão dando

muito de si. A gente tem dificuldade de transformar a experiência vitoriosa de uma escola para toda a rede.

No entanto, as políticas públicas atuais tendem a utilizar os casos excepcionais como referência, as experiências pontuais vitoriosas como modelo, e defendem a idéia de que as exceções poderiam se tornar regra geral, caso os professores tivessem a determinação necessária.

### **3.4.b) Origem, objetivo e avaliação do Programa.**

Os professores entrevistados disseram que o Programa teria sido pensado em função da mudança no alunado a partir do início da década de 90, quando a escola pública média passou a receber um maior contingente de jovens das classes populares. Por não atender aos interesses desses novos alunos, a escola teria passado a enfrentar níveis alarmantes de retenção e de evasão uma vez que a formação convencional propiciada pela escola, que tem como base a **cultura erudita** (Fábio, professor de Artes, entrevista), não tem sentido para a maioria dos alunos atuais, eles não se adaptam à proposta da escola. Assim, o Programa surge para formar globalmente o aluno, o **cidadão que tenha suas habilidades sendo desenvolvidas de uma forma equilibrada** (Júlia, professora de Geografia, entrevista).

De acordo com Fábio o Programa todo foi permeado por temas que **relativizam bastante o papel do professor, dando mais ao aluno a função de tomar a iniciativa** (Fábio, professor de Artes, entrevista), com o objetivo básico de tornar a escola interessante e atrativa para os alunos e assim resolver o problema da retenção e da evasão. O professor manifestou dúvidas quanto à idéia de que o Programa possa estar incluído dentro de um projeto mais amplo, com objetivos a serem atingidos a médio e em longo prazo. Há também desconfiança quanto à estratégia proposta pelo Programa: na tentativa de resolver um problema imediato (retenção e evasão) busca-se uma solução mais fácil e rápida (protagonismo juvenil). No entanto, esta via pode conduzir a conseqüências desastrosas se não houver um ponto de equilíbrio:

(...) **como trabalhar os conteúdos e quais conteúdos, para os alunos que temos aqui na escola, ao mesmo tempo, olhando com mais cuidado para a cultura que eles já trazem. E por outro lado, como não cair numa diluição,**

num esvaziamento dos conteúdos em função do protagonismo juvenil (Fábio, professor de Artes, entrevista).

Portanto, Fábio demonstrou preocupação quanto à proposta defendida pelo Programa que conduziria à relativização do papel do professor, ao esvaziamento de seu trabalho para tornar a escola mais agradável aos alunos e, assim, reverter o quadro de retenção e evasão. Em vários momentos ao longo do Programa foi reafirmada a idéia de que o professor deve “tornar-se um animador, um estimulador, um diretor de cena e o protagonista é o aluno” (MENEZES, 2005).

Assim, propostas de ensino orientadas pelo protagonismo juvenil parecem inserir-se no rol das tendências pedagógicas não-diretivas que visariam à promoção da sociabilidade (SNYDERS, 1978). De acordo com Gadotti (2003), “Na pedagogia não-diretiva não existe uma busca da verdade ou do mais verdadeiro. O que conta é o sucesso das relações interpessoais, da vida do grupo, do ardor do debate, o prazer do desabafo: uma espécie de confessionário moderno” (p. 95).

Ao realizar sua avaliação do Programa, principalmente a partir da vertente do protagonismo juvenil, a professora Rosana ponderou:

*(...) mas convenhamos que o protagonismo pode ter vez e lugar sob certas condições. Acredito que o fosso que separa os alunos das escolas públicas dos alunos de escolas particulares está cada vez mais fundo e, para mim, é discriminatório. Enquanto o conteúdo e trabalhos de reforço acontecem nas particulares, o aluno deverá resolver seus dramas e falta de perspectivas na pública?* (Rosana, professora de Biologia, carta de avaliação).

Nesse sentido, a professora constatou que o Programa, principalmente pela proposta do protagonismo juvenil, estaria descuidando dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, em favor de atividades que visariam discutir os dramas e a falta de perspectiva dos alunos. Ou seja, como mencionou Gadotti, (2003), a escola estaria se transformando numa “espécie de confessionário moderno”. E isso estaria distanciando ainda mais os alunos das escolas públicas dos alunos das escolas particulares.

Fábio disse acreditar que a educação exige mudanças; no entanto, não concorda com a proposta apresentada pelo Programa, pois valoriza os conteúdos trabalhados na escola: *Tem que se mexer em algum sentido na escola, mas evitando-se precipitações ou a diluição dos conteúdos para fazer fluir os alunos* (Fábio, professor de Artes, entrevista).

Por tudo que foi desenvolvido ao longo do Programa, Fábio percebeu que as orientações propostas teriam como objetivo a construção de uma escola mais flexível e aberta aos interesses imediatos dos alunos das classes populares.

Aline (professora de História) avaliou, durante a entrevista, que a implementação do Programa, tal como nos foi apresentado, descaracterizaria muito a escola, ou seja, ela deixaria de trabalhar com o conhecimento, que é a função específica da escola, para tornar-se um local de recreação. Dessa forma, compreendo que a professora considera que a proposta pedagógica apresentada pelo Programa iria ao encontro do que Azanha (1978) denomina de “ensino recreativo”, no qual não há uma distinção entre a diversão e o estudo. Tal proposta fundamenta-se na idéia de que o mundo dos jovens tem uma autonomia que deve ser invariavelmente preservada e também busca “apresentar como fácil o que é intrinsecamente difícil” (id. *ibid.*, p.XVIII ) uma vez que o estudo exige disciplina, dedicação e esforço.

Gramsci (1982) considera que a capacidade para o estudo não é inata ao ser humano, mas precisa ser desenvolvida mediante um trabalho muitas vezes fatigante, tanto mais intenso quanto menor for a familiaridade do aluno com o conhecimento sistematizado, pois se trata de um hábito a ser adquirido. O que temos observado nas propostas pedagógicas direcionadas aos alunos das classes populares é justamente o oposto, ou seja, busca-se, talvez demasiadamente, aproximar as práticas escolares das práticas cotidianas (espontâneas) desses alunos, o que tem contribuído para a manutenção da exclusão dessas classes.

Quanto ao espontaneísmo, Gramsci (1982) busca em Rousseau as raízes históricas de alguns de seus princípios e diz que é preciso compreender que Rousseau elabora suas idéias em “violenta reação contra a escola e métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tais, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções” (GRAMSCI, 1982, p. 141).

Paulo Freire (2006) também expressa sua idéia de que o estudo não pode ser confundido com recreação: “Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”.

Júlia (professora de Geografia) considerou interessante a perspectiva apontada pelo Programa (protagonismo juvenil) que abre mais espaço à participação dos alunos, mas aponta dificuldades, como a questão financeira, uma vez que qualquer atividade

diferenciada requer algum material próprio e condições de trabalho mais adequadas. No entanto, a escola não passou por qualquer reestruturação em função das novas exigências e não houve disponibilidade de verba para o desenvolvimento das atividades. Outras dificuldades apontadas: falta de tempo para a preparação de aulas diferenciadas; precariedade na mediação dos gestores para a concretização de um verdadeiro trabalho coletivo; falta de integração entre as escolas para um trabalho coletivo mais amplo.

Portanto, mesmo sendo favorável às orientações de mudanças preconizadas pelo Programa, Júlia se deu conta de que sua implementação torna-se muito difícil quando consideramos a estrutura e a organização da nossa escola pública, incluindo aí as condições de trabalho do professor, bastante inadequadas a um real trabalho coletivo.

Pela análise aqui empreendida, dada a importância de que os alunos permaneçam na escola e concluam o ensino médio em decorrência da globalização da economia e das exigências dos organismos internacionais, o Programa teria sido pensado no sentido de adaptar a escola e os professores em exercício aos novos alunos, “de modo geral pauperizados economicamente, e, em conseqüência, pauperizados cultural e socialmente” (KUENZER, 2002, p. 43).

De acordo com Matos (2005), o tempo que hoje incide sobre a educação é “medido pelas contingências do mercado na sua acumulação tal qual se dá hoje; essa exigência de adequar a escola à sociedade é a melhor maneira de destruir a educação”. Ou seja, é preciso ter um olhar crítico diante de discursos que aparentemente avançam mediante propostas pedagógicas que apontam para a superação dessa dualidade estrutural entre teoria e prática (ou conhecimento sistematizado e senso comum), uma vez que não se trata de um problema pedagógico; trata-se, sim, de uma questão política (KUENZER, 2002). Suas raízes estão “na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (id. *ibid.*, p. 35).

Como nos alerta Dias-da-Silva (2007), em função da necessidade de fazer frente ao crescimento da violência juvenil e da crítica ao conteudismo, parece que nós, professores, estamos sendo chamados a implementar uma proposta pedagógica que, ao buscar promover a sociabilidade e a inclusão de nossos alunos, estaria conduzindo à “desescolarização dos jovens brasileiros”, estaria produzindo “Escolas em que o patrimônio cultural da humanidade tem sido reduzido a partilha de atividades cotidianas ou de saberes pragmáticos, justificados pela importância de ‘valorizar o cotidiano dos

alunos' e desenvolver-lhe competências para um mercado de trabalho inacessível” (id. *ibid*, p. 3).

Os professores compreenderam que mesmo discordando das idéias básicas do Programa, seria possível utilizá-lo como ponto de referência para a realização de sua avaliação crítica, mediante outras leituras:

**Não concordo com a linha do Programa, mas poderíamos utilizá-lo de forma construtiva. Os textos para leitura e reflexão precisam ter relação com a sala de aula.** (Paulo, professor de Matemática, HTPC).

No entanto, essa possibilidade não foi viabilizada no âmbito das atividades propostas:

**O Programa é contraditório: fala em trabalho coletivo, destaca a importância da fala e da escuta; no entanto, nós não somos escutados.** (eu, professora de Biologia, HTPC).

Apesar da ênfase na importância da fala e da escuta, bem como do trabalho coletivo, como foi defendido por Nóvoa, o Programa não deu a voz aos professores e nem assegurou um real espaço para a participação. Não houve abertura para outras perspectivas de análise da questão educacional e o trabalho coletivo continuou ocorrendo em condições precárias, o que acabou por inviabilizar sua efetivação.

Concordo com Bozzini (2005) quando diz que “Pensando no quadro atual de nossos professores com jornada extensa, com classes lotadas, com finais de jornada estressantes, pensamos que muitas coisas devem ser mudadas antes de se exigir apenas mudanças de atitudes dos professores” (p.16). Com certeza, mudanças nas condições de trabalho e na organização dos tempos e espaços escolares, teriam efeitos bem mais construtivos e enriquecedores.

Lígia considerou interessante a proposta do Programa, fez críticas às condições de implementação, à falta de tempo e ao horário pouco adequado, bem como às dificuldades resultantes da atitude muito crítica de um grupo significativo de professores, principalmente na primeira fase. Quanto ao problema do tempo para o desenvolvimento das atividades, disse que esse foi o principal problema, especialmente junto aos professores: **Um Programa desse tipo deveria constar da jornada de trabalho do professor, como um período reservado à formação continuada, o que poderia ser feito mediante a ampliação das HTPC.** (Lígia, PC, carta de avaliação).



Na concepção de Lígia, o Programa estaria voltado para o enfrentamento das dificuldades que têm se manifestado no sistema educacional. Seu objetivo fundamental seria formar professores que atuem de acordo com a proposta do protagonismo juvenil, de forma que o aluno torne-se partícipe do trabalho educacional em todas as suas etapas (decisão, planejamento, implementação, avaliação). Seria também seu objetivo preparar professores de todas as áreas para trabalhar com a leitura e a escrita, e para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. No entanto a PC também expressou preocupação quanto à descaracterização da escola:

*O Programa nos apresenta uma "nova" concepção de escola, na qual deveríamos realizar uma série de atividades interdisciplinares que contemplem os interesses dos alunos, estimulem sua participação em projetos diversificados. Porém, não devemos nos distanciar da função mais específica da escola que consiste em um trabalho mais organizado e que requer esforço e disciplina. (Lígia, PC, carta de avaliação).*

Portanto, Lígia considerou interessante a proposta do Programa, mas percebeu que sua implementação poderia pulverizar mais ainda a educação escolar.

Em relação ao protagonismo juvenil e à contextualização dos conteúdos escolares, Lígia considerou que estes temas precisariam ser mais bem compreendidos:

*Acredito que a realidade do aluno é importante e deva ser "tocada" pelo conhecimento desenvolvido na escola, para então ser superada e ampliada. Para que o jovem possa efetivamente tornar-se protagonista, ele deve ter conhecimentos básicos e também deve estar apto a ampliar criticamente seus conhecimentos. Os problemas relativos à leitura e à escrita devem-se, em grande medida, à falta de uma maior exigência no processo educacional (...) o domínio da leitura e da escrita requer disciplina, atenção e estas atitudes não fazem parte de sua rotina espontânea. (Lígia, PC, carta de avaliação).*

Aqui fica evidente o conflito vivenciado pela PC uma vez que tinha a função de defender e implementar uma proposta pedagógica junto aos professores e, ao mesmo tempo, percebia suas limitações e seus pontos nevrálgicos.

Ana considerou que o Programa teria sido concebido a partir dos compromissos que o governo brasileiro teria assumido junto aos órgãos internacionais no sentido de ampliar o tempo de escolarização dos jovens. Tratou-se de um programa de formação de

formadores que teve como objetivo atingir certas **metas de educação mundial, com financiamento internacional de países ricos**. (Ana, ATP, entrevista). Portanto, o Programa faria parte de uma política pública mais ampla, envolvendo os nove países mais pobres e populosos do mundo (grupo do E-9), para adequar os professores e a escola para que cumpram os compromissos assumidos junto aos órgãos internacionais (UNESCO, BM, BID) nas Conferências Mundiais de Educação (1990, Tailândia; 1993, Nova Deli). **O EMR é um desses programas que recebe ajuda e é preciso prestar contas, há um acompanhamento muito rigoroso em termos de números, de resultados, de abrangência**. (Ana, ATP, entrevista).

Ana avaliou que o Programa teve uma estrutura muito boa e as dificuldades foram decorrentes dos vários outros projetos em que os mediadores estiveram envolvidos, o que teria comprometido a dedicação às atividades propostas. Considerou que o Programa buscou atender à expansão do ensino médio com sua nova clientela, bem como adequar esse nível de ensino ao mercado de trabalho com suas novas exigências de qualificação profissional e de formação do cidadão.

Houve uma convergência dos vários mediadores quanto à avaliação do Programa. De forma geral, todos concordaram quanto ao referencial teórico adotado e elogiaram muito a concepção do curso. **Um ponto alto do Programa foram as temáticas propostas. Todas elas adequadas e relevantes. O mesmo pode-se dizer do referencial teórico que norteia o Programa**. (Raquel, supervisora, carta de avaliação). As críticas dirigiram-se particularmente ao mau dimensionamento do tempo para a realização das atividades propostas, uma vez que todos os sujeitos envolvidos acumulavam várias outras atribuições, o que teria acarretado uma abordagem superficial dos temas.

Além disso, alguns outros problemas de percurso teriam contribuído para a descaracterização do Programa: **Grande foi a expectativa de todos os segmentos envolvidos com a escola média com o lançamento do EMR, porém, penso que ao longo do seu desenvolvimento o Programa perdeu a credibilidade** (Raquel, supervisora, carta de avaliação).

A mediadora avaliou que houve uma subutilização do material produzido: **As seqüências de atividades não foram cumpridas, dando a impressão de**

desorganização e falta de planejamento. Além disso, houve demora na entrega dos materiais (Raquel, supervisora, carta de avaliação).

No entanto, o aspecto que a mediadora indicou como sendo o mais grave, foi a inadequada formação, propiciada pelo Programa, para que os PC pudessem ser devidamente instrumentalizados com o conteúdo necessário para o desenvolvimento das atividades junto aos professores: *O tempo que tiveram para apropriar-se dos conteúdos e incorporá-los ao discurso com segurança não foi suficiente. (...) Isso gerou muita insegurança e, conseqüentemente, colaborou para o descrédito do Programa* (Raquel, supervisora, carta de avaliação).

De forma geral, as mediadoras avaliaram que algumas das dificuldades enfrentadas em nível de ensino médio poderiam ser superadas pela mudança de atitude dos professores mediante a incorporação da proposta apresentada pelo Programa, caso todos tivessem tempo suficiente para estudá-las, discuti-las e implementá-las.

No entanto, não foi essa a avaliação feita por alguns professores, uma vez que compreenderam que o problema não estava só na forma de implementação do Programa, mas sim no próprio conteúdo proposto:

*(...) No momento, o que eu defendo é algo bem tradicional, mais centrado no conteúdo, com todas as contradições que isso possa trazer. Junto com o conhecimento sistematizado vai uma racionalidade que é abrangente. O Perrenoud centra as atividades pedagógicas em projetos, que é uma proposta antagônica à minha.* (Paulo, professor de Matemática, HTPC).

*Trabalhar com o cotidiano é não considerar o aluno como uma tábula rasa. Ele traz uma cultura que não pode ser desprezada.* (Sara, diretora, HTPC).

Quando Sara se contrapôs à posição defendida pelo professor, o fez no sentido de defender a proposta veiculada pelo Programa que priorizou uma mudança educacional mediante um outro tratamento metodológico dos conteúdos, os quais deveriam ser selecionados a partir das competências e habilidades consideradas relevantes no contexto atual. A interdisciplinaridade e a contextualização a partir do cotidiano seriam as estratégias pedagógicas que possibilitariam implementar essa nova proposta.

Pelos dados coletados e pela análise realizada, compreendo que os professores (entre os quais me incluo) que assumiram uma posição antagônica ao Programa não são

contrários à contextualização dos conteúdos, nem à utilização daquilo que é familiar ao aluno como pretexto para chegar ao conhecimento historicamente elaborado e sistematizado. Não há dúvidas de que é preciso superar a tradição academicista/enciclopedista ainda presente em algumas escolas em favor de propostas que favoreçam um constante diálogo entre as concepções cotidianas e o conhecimento científico, sem esquecer que a meta da educação escolar é viabilizar a todos o acesso ao patrimônio cultural, científico e filosófico da humanidade. Concordo com Kuenzer (2002) quando diz que é preciso “despoluir” os currículos para a elaboração de uma nova síntese que contemple ciência, tecnologia e cultura, a partir não apenas das demandas do mundo produtivo, mas principalmente dos objetivos da formação humana. O grande problema é que vivenciamos hoje uma situação de desmantelamento da escola pública, sob o paradigma da redução de custos, com a ampliação das atribuições da escola e do professor, e a conseqüente perda da especificidade do trabalho escolar e docente.

Nesse contexto, torna-se muito difícil que uma proposta que enfatiza o cotidiano, os interesses imediatos dos jovens, as leituras facilitadas e as linguagens midiáticas, associada às críticas ao conteudismo e à obsolência dos conteúdos acadêmicos (DIAS-da-SILVA, 2007), não resvale para uma prática de reificação do cotidiano, do senso comum e da cultura televisiva. No dia a dia da sala de aula, em muitos casos, acaba por resultar num retrocesso em decorrência da falta das condições objetivas necessárias à elaboração dessa nova síntese que permitiria efetivamente enfrentar as especificidades do momento atual. Complexificar o trabalho docente sem oferecer condições – de formação e de trabalho – que possibilitem fazer frente aos novos desafios, significa desestruturar o trabalho possível de ser realizado.

É justamente essa a preocupação dos professores que reagiram contra a proposta do Programa, uma vez que não estão dadas as condições objetivas que possibilitariam a elaboração dessa nova síntese. O que temos observado em nossa prática diária vai ao encontro do que constatou Mortimer (1996) quando avaliou que a aplicação de estratégias de ensino que buscam valorizar as idéias alternativas dos alunos ou o conhecimento que eles já trazem do dia a dia

(...) tem resultado numa relação custo-benefício altamente desfavorável. Gasta-se muito tempo com poucos conceitos, e muitas vezes esse processo não resulta na construção de conceitos científicos, mas na reafirmação do pensamento do senso comum. A prática de sala

de aula contribui para o aumento da consciência do estudante sobre suas concepções, mas não consegue dar o salto esperado em direção aos conceitos científicos (p.4).

Será que não é isso que vem acontecendo, principalmente nas escolas públicas, ou seja, ao elegermos o cotidiano, aquilo que é familiar e faz parte do senso comum, não estaríamos colaborando com a manutenção desta forma de apropriação da realidade? Não estaríamos restringindo, ao invés de ampliar, o universo dos alunos? Destaco a escola pública, pois considero que é para esse público que tal proposta é mais perversa, uma vez que a escola significa, talvez, a única possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado, socialmente valorizado e patrimônio de toda a humanidade. Crianças e jovens das classes hegemônicas têm várias outras possibilidades de acesso a esse conhecimento, seja pelo convívio diário com pessoas que detém, expressam e valorizam esse conhecimento de formas variadas, seja pelo acesso a bens culturais, como livros, Internet, teatro, exposições, obras de arte, cinema e viagens.

Portanto, é preciso compreender a posição do professor quando afirma defender **algo bem tradicional, mais centrado no conteúdo, com todas as contradições que isso possa trazer** (Paulo, professor de Matemática, HTPC), a partir da perspectiva de profissionais comprometidos com a educação pública, que têm buscado, há vários anos e por diversas vias, alternativas aos problemas enfrentados e que já se deram conta de que precisamos reavaliar criticamente propostas como essa apresentada pelo Programa, uma vez que elas, apesar de sedutoras, têm se mostrado insuficientes para a superação dos impasses atuais.

Concordo com Paulo quando ele busca fazer um contraponto ao defender a importância do conhecimento sistematizado, com todas as contradições decorrentes desta opção. Não se trata de defender o enciclopedismo e a erudição e sim de perceber que se não demarcarmos nosso território a partir da tradição de uma herança cultural, filosófica e científica, a especificidade do trabalho docente cada vez mais perderá espaço para a de animador a serviço da indústria cultural.

Nesse sentido, nossa reação significa, primordialmente, a tentativa de resgatar a teoria, o conhecimento como elemento central do trabalho pedagógico, conscientes dos desafios e riscos que essa opção comporta.

Considerando-se que uma “concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação” (KUENZER, 2002, p. 37), e diante das condições precárias da escola pública atual, ficou evidente a impossibilidade de transformação da realidade mediante as propostas defendidas pelo Programa, pois consistiram em soluções estritamente pedagógicas. Apesar das referências às mudanças sociais das últimas décadas, as propostas apresentadas tiveram um caráter claramente adaptativo, desconsideraram as “condições reais de sua implantação”, ignoraram a idéia de que os professores merecem condições dignas de trabalho e de formação, e que têm o direito de conhecer outras vertentes teóricas para a compreensão da atual crise educacional.

### **3.4.c) Influências do Programa na escola e no trabalho docente**

Quanto às influências do Programa na escola e no trabalho dos professores, Júlia (professora de Geografia) buscou implementar a proposta de desenvolver atividades de leitura de textos interdisciplinares em algumas de suas salas e disse que os resultados foram positivos. De acordo com as orientações fornecidas pelo Programa, os professores deveriam selecionar alguns textos interdisciplinares e desenvolver atividades de leitura junto a seus alunos, a partir das seguintes estratégias: *objetivos da leitura, levantamento do conhecimento prévio dos alunos, elaboração de hipótese sobre o conteúdo do texto, propostas de atividades que não se limitem à localização de informações e envolvam a reconstrução de sentidos do texto, e produção de um sumário.*

Júlia disse que outros professores também colocaram em prática essa proposta sugerida pelo Programa. No entanto, em virtude da falta de tempo e de condições objetivas para a realização de um trabalho mais elaborado e integrado, não houve uma continuidade da proposta e nem mesmo a construção de um trabalho coletivo na escola. De maneira geral, na concepção de Júlia, os professores não modificaram sua rotina em sala de aula, de acordo com as orientações do Programa, mas têm refletido sobre as diversas idéias ali apresentadas.

Fábio (professor de Artes) afirmou não ter acatado as sugestões do Programa, como a realização de atividades fora da sala de aula, pois elas não iriam ao encontro dos problemas que efetivamente enfrenta durante as aulas, como é o caso da indisciplina. Considerou que a implementação das propostas do Programa iria potencializar ainda mais esse problema, o que acabaria prejudicando o trabalho de outros professores e

causaria transtornos à escola. Portanto, contrariando a concepção defendida pelo Programa de que salas indisciplinadas e desinteressadas “transformam-se” pelo desenvolvimento de projetos e atividades mais informais, vinculados à realidade dos alunos e mediante trabalhos em grupo, o professor considerou que ocorreria justamente o contrário.

No entanto, algumas mudanças ocorreram na escola, como foi o caso das HTPC, que passaram a **ter mais sentido e estrutura** (Fábio, professor de Artes, entrevista), possibilitando a discussão em torno de algumas idéias novas ou mesmo reforçando antigas idéias.

Fábio também observou que o comportamento dos professores no conselho de classe, no final do ano, parece ter sido influenciado pelos temas discutidos no Programa, o que levou a uma maior flexibilidade na avaliação dos alunos. Houve menos resistência em abrir mão de alguns princípios e considerar o que seria melhor para o aluno e para a escola.

Aline (professora de História) não percebeu mudanças na escola em função do desenvolvimento do Programa, o que parece ter sido a opinião geral dos professores.

Ligia (PC) avaliou que a resistência dos professores na 1ª- fase do Programa teria inviabilizado mudanças. No entanto, de maneira geral, o Programa teria favorecido uma maior sistematização dos procedimentos relativos às atividades escolares, o que teria significado um ganho para toda a comunidade escolar.

Ana (ATP) disse que as HTPC tiveram mudanças positivas, como um maior rigor em relação ao horário, à pauta, à organização das atividades, o que teria conduzido ao fortalecimento da cultura de formação na escola. No entanto, a impossibilidade de realizar um acompanhamento mais próximo do trabalho dos PC nas escolas, poderia ter acarretado problemas na efetiva implantação do Programa: **O excesso de programas, de políticas pelas quais a gente é responsável, dificulta estarmos mais perto das escolas e dos PC nesse trabalho** (Ana, ATP, entrevista). Ana considerou que esse foi um dos aspectos que mais contribuiu para o parco sucesso do Programa. Mesmo assim, na sua concepção, o Programa parece ter propiciado a elaboração de novas concepções da relação ensino-aprendizagem.

De forma geral, as mediadoras avaliaram que o Programa deixou muito a desejar, uma vez que as mudanças na prática docente foram insignificantes: **...acredito que o**

impacto junto aos professores e na sala de aula foi muito pequeno considerando-se o investimento realizado num programa desse porte (Raquel, supervisora, carta de avaliação). O ganho mais significativo parece ter sido o resgate da HTPC com espaço pedagógico legítimo de formação continuada dos professores, espaço para estudo, debates e reflexão sobre as questões que emergem no cotidiano escolar.

Embora a polêmica e o debate propiciado pelas temáticas apresentadas não tenham sido identificados como influências do Programa na escola e na atuação dos professores, considero que significaram um avanço importante na discussão de questões fundamentais como a função da escola e do professor. Na tentativa de compreender criticamente uma proposta que poderia fragilizar mais ainda o trabalho docente, os professores procuraram formular e explicitar suas idéias, defender seus pontos de vista, discutir diferentes concepções educacionais. No entanto, em decorrência das precárias condições de desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, não foi possível a formulação de uma proposta pedagógica teoricamente fundamentada ou mesmo uma crítica bem elaborada das concepções defendidas pelo Programa. Diante da necessidade de fazer frente às idéias do Programa, alguns professores manifestaram a intenção de compor um grupo de estudo:

*Esses assuntos que vêm sendo tratados no Programa não me interessam; nós precisamos formar um grupo de estudo no qual os textos a serem lidos sejam por nós definidos, precisamos buscar respostas às nossas questões, não são essas as questões efetivamente relevantes. Não tenho nada contra gincanas, projetos, festas etc... Mas, ninguém discute o trabalho do professor na sala de aula; precisamos resgatar a sala de aula, o trabalho de cada um de nós. (Paulo, professor de Matemática, HTPC).*

Ou seja, mesmo que o Programa não tenha correspondido aos anseios docentes, ele instigou os professores a buscar outros referenciais teóricos que pudessem contemplar as questões efetivamente pertinentes, pois logo ficou evidente a insuficiência ou a limitação do material oferecido aos professores:

*Se ficarmos presos a isso que é dado, fica difícil de acompanhar o Programa, o material não dá subsídios. Fui buscar as apostilas do meu filho para entender essa questão de gêneros do discurso. (Mariana, professora de Geografia, HTPC).*



Neste sentido, o Programa desafiou os professores a estudar, o que já significou uma influência positiva no trabalho docente. Várias discussões que tiveram início durante o desenvolvimento do Programa, como foi o caso da polêmica entre Marta (professora de Química) e Paulo (professor de Matemática) quanto à possibilidade ou não de ensinar química orgânica utilizando bulas de medicamentos, prosseguiram em ocasiões diversas, o que sugeriu um envolvimento radical dos professores com as questões abordadas. Marta afirmou que bula é conhecimento e que daria o mesmo conteúdo mediante uma estratégia diferente. Paulo afirmou que essa abordagem poderia levar à desvalorização do conhecimento, que deveria ser o foco da escola. O cotidiano do aluno, na sua visão, seria uma referência, mas precisaria ser superada.

Lígia (PC) interveio e disse que a intenção do Programa seria propor a ampliação dos gêneros do discurso trabalhados na escola. O fundamental seria mostrar aos professores a necessidade de se explorar um texto em suas múltiplas potencialidades, pois muitas vezes o professor deixa de lado o texto paradidático que acompanha um certo assunto deixando de contemplar aspectos riquíssimos de um certo tema que implicaria numa abordagem mais ampla e interdisciplinar.

Paulo argumentou que a interdisciplinaridade é conseguida pelo aprofundamento do conhecimento: (...) *se a matemática for estudada a fundo, lá a gente vai encontrar filosofia, história... o cotidiano é terrível; a escola deve lidar com o conhecimento.* (Paulo, professor de Matemática, HTPC).

Esse debate teve desdobramentos (como veremos no item seguinte), prosseguiu em várias outras circunstâncias e certamente gerou repercussões na escola e no processo formativo dos professores, embora seja muito complexo avaliar a dimensão dessa influência.

#### **3.4.d) O papel da escola, do professor e do conhecimento.**

Quanto à discussão relativa à necessidade ou não de a educação ser diferenciada dependendo da localização da escola e do perfil dos alunos, tínhamos duas posições que se confrontavam, se mesclavam e se confundiam, de acordo com o enfoque conferido à questão.

Grosso modo, tínhamos um grupo de professores favoráveis a alguns aspectos do Programa e, portanto, considerava que a escola deveria adequar os conteúdos a serem

desenvolvidos aos interesses dos alunos: Nas escolas de periferia, os alunos passam fome, têm valores muito diferentes; não é possível trabalhar aqui e na cidade Aracy da mesma forma. (Rosa, professora de Língua Portuguesa, HTPC).

O grupo no qual eu estava incluída considerava que o conhecimento historicamente produzido não poderia ser deixado de lado e que o papel da escola é fundamentalmente se colocar como mediadora entre o aluno da periferia e outras formas de objetivar o mundo (...) Tanto para o aluno da Educativa como para o aluno da cidade Aracy, o conhecimento deve ser orientado para a transformação do mundo. (Paulo, professor de Matemática, HTPC).

Concordo com Kuenzer (2002) quando defende a posição de que não podemos tratar igualmente os diferentes, e que as diversas escolas exigem, sim, um tratamento diferenciado. E a pesquisadora complementa sua idéia dizendo que, no entanto, essa diferenciação não deve orientar-se para questões especificamente teórico-metodológicas e sim para os investimentos que assegurem as condições objetivas que promovam a implantação de uma escola que atenda às necessidades das classes populares.

Defender mediações diferenciadas não significa abrir mão do conhecimento historicamente elaborado, uma vez que os jovens que freqüentam a escola pública precisam “saber o que todos sabem, pois são herdeiros culturais da humanidade” (HADJI, 2006, p. 20). Neste sentido, a função social da escola seria a de “democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento” (FUSARI, Série Idéias, no- 16, p. 69).

Portanto, a democratização da escola pública de ensino médio passa necessariamente pela oferta, aos menos favorecidos, das mediações necessárias que propiciem as “condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural” (KUENZER, 2002, p. 43). A elaboração de uma proposta pedagógica que contemple tais objetivos deve ter como base a compreensão de que

(...) os culturalmente diferentes, porquanto desiguais em relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações

com relação a apropriação da ciência oficial e da cultura dominante (id. *ibid.*, p. 43).

Esse é um esclarecimento importante, pois, muitas vezes, quando se defende um trabalho diferenciado nas escolas em função das características dos alunos, essa diferenciação orienta-se para a valorização dos interesses imediatos dos alunos, de suas concepções espontâneas, do cotidiano, de suas “experiências circunscritas à origem de classe”, em detrimento dos conhecimentos historicamente elaborados, socialmente relevantes e significativos no contexto do mundo atual.

Quando se discute a necessidade de adequar cada escola à sua clientela específica, na verdade, o que está em jogo é a necessidade de que a escola se oriente pela lógica do mercado, pois a função que a sociedade capitalista atribui à escola é a de distribuir o conhecimento desigualmente (id. *ibid.*). No mundo do trabalho coexistem diferentes tarefas, das mais simplificadas às mais complexas, das mais mecânicas, às mais criativas, das mais dependentes, às mais autônomas, de forma que, apesar do discurso da “formação para a cidadania, para a autonomia intelectual e para o senso crítico” (LDB, art. 35), sabemos que numa sociedade de classes temos cidadãos de diferentes categorias (KUENZER, 2002). Basicamente, era essa a nossa preocupação quanto à orientação defendida pelo Programa que favorecia os interesses imediatos do aluno e não discutia a questão do conhecimento.

Algumas vezes temos a sugestão de que as mudanças no mundo do trabalho implicariam em novos conteúdos escolares. No entanto, Kuenzer (2002) considera

(...) que não se trata necessariamente de novos conteúdos, mas da generalização de conhecimentos que até o presente momento foram monopólio da pequena parte da população que, não por coincidência, conseguiu ultrapassar a barreira da seletividade. Esses conteúdos deveriam ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente em uma sociedade que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia (p. 65)

Como já foi destacado, não há dúvidas que muitos dos conhecimentos tradicionalmente trabalhados no ensino médio são anacrônicos e certamente o currículo precisa ser reavaliado. No entanto, isso não implica em desqualificar os conhecimentos que a humanidade produziu e vem produzindo, e sim em selecionar aqueles que são efetivamente significativos tendo em vista a necessidade radical de compreender e interpretar o mundo e os fenômenos, bem como o caráter formativo do processo

educacional. Mesmo porque o patrimônio cultural da humanidade é algo vivo e tem que ser constantemente revisado. Como diz Sacristán (2000, p. 45) “A educação iluminista também trata da possibilidade de negar a tradição e de reivindicar esquecimentos”..

Na perspectiva de que a Educação é o processo integral de formação humana, fica evidente que esse processo

(...) inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças, e pela disciplina das vontades (RODRIGUES, 2001, p. 232).

Ao realizar uma análise da Resolução no-03/1998/CNE, Kuenzer (2002) diz que Guiomar Namó de Mello propõe uma doutrina curricular norteada por dois princípios pedagógicos para o tratamento dos conteúdos: a “contextualização” e a “interdisciplinaridade”, no sentido de favorecer uma aprendizagem significativa; no entanto, não há uma discussão relativa aos critérios usados para a seleção dos conteúdos. Kuenzer considera que não podemos esquecer que os novos objetos de estudo são construídos no processo de uma realidade dinâmica que permanentemente cria “novas necessidades a partir de velhos conhecimentos, que não desaparecem, mas mudam de qualidade por incorporação, produzindo-se novas respostas” (KUENZER, 2002, p. 72). Também precisamos ter claro que a produção do conhecimento é histórica e cumulativa “não por adição, mas por reconstrução”. Dessa forma, os novos objetos de estudo não resultam simplesmente “do cotidiano, do contexto e das necessidades práticas e imediatas” (id. *ibid.* p.72).

De acordo com a referida Resolução, é pela contextualização que o aluno pode “desenvolver uma relação ativa com o conhecimento, de modo a provocar aprendizagens significativas, a partir do estabelecimento das conexões entre o que deve ser conhecido e as experiências da vida pessoal, social e produtiva, ou seja, o seu cotidiano” (KUENZER, 2002, p. 73). A reavaliação dos currículos é imprescindível; no entanto, a possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento e o cotidiano, mediante a contextualização, não será critério suficiente para a seleção dos conteúdos.

Diante do caráter histórico da produção científica, filosófica e cultural, nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, se considerarmos a

contextualização como o estabelecimento de relações entre o conhecimento e o cotidiano.

Poderíamos considerar a contextualização como a possibilidade de articular os conteúdos ou conhecimentos num certo enredo historicamente situado, talvez muito distante do cotidiano dos alunos, mas não da humanidade. A meu ver, devemos apostar na capacidade dos alunos se projetarem em outras realidades, em outros cotidianos, a partir de enredos diversificados que fazem parte da nossa história. Como disse Paulo, que eles possam desenvolver **outras formas de objetivar o mundo; (...) e isso só se faz mediante o conhecimento.** (Paulo, professor de Matemática, HTPC).

Dessa forma, um grupo de professores colocou-se mais claramente em oposição às propostas pedagógicas fundamentadas no “aprender a aprender”, não porque esse princípio seja negativo em si mesmo, mas sim porque “Ninguém pode ‘aprender a aprender’, ninguém pode formar-se num método, sem aprender qualquer coisa de preciso e sem aplicar esse método a um dado domínio particular” (SNYDERS, 1978, p. 348). Portanto, a seleção dos conteúdos precisaria ser feita em função das finalidades a serem atingidas, da nossa utopia (de acordo com KUENZER, 2002, utopia seria a concepção de homem e de sociedade que confere direção a um determinado projeto), e não em função da realidade imediata ou da praticidade, o que tem reduzido a educação pública a uma versão utilitarista.

Quando Paulo defendeu a importância de a escola focar o conhecimento socialmente produzido (nossa herança civilizatória), ele sugeriu que esse conhecimento é portador de certa **racionalidade e é de posse dessa racionalidade que o ser humano pode se emancipar.** (Paulo, professor de Matemática, HTPC). A racionalidade a qual o professor se refere parece ser o que Kuenzer (2002) denomina de “habilidades cognitivas complexas”. A pesquisadora considera que o ensino médio precisa consolidar o domínio das diferentes linguagens, uma vez que disso depende a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento dessas habilidades. Para alguns, o desenvolvimento das habilidades cognitivas complexas ou dessa racionalidade “ocorre naturalmente através das relações sociais viabilizadas pela origem de classe; para a maioria, no entanto, a escola será o único espaço possível para que tal aconteça” (id. *ibid.*, p.81).

Portanto, ao dizer que o conhecimento **traz consigo essa maneira um pouco mais elevada de ver o mundo** (Paulo, professor de Matemática, HTPC), o professor confere a esse conhecimento funções diferenciadas em relação às outras formas de conhecimento, como o senso comum. Facci (2004) aponta na mesma direção e considera que “o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente” (p.226).

Kuenzer (2002) defende posição semelhante e diz que “A educação propõe-se a desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade, para o que será preciso abstrair, deduzir leis construindo explicações a partir da identificação de regularidades...” (p. 75).

Concordo com Paulo quando buscou explicitar a importância de que a escola tenha o conhecimento como seu eixo central:

**Eu ainda acho que o conhecimento proporciona uma apropriação mais adequada da realidade. Os conteúdos precisam ser revistos, eles não estão cristalizados, o conceito de verdade é histórico, mas é fundamental como referência. Na minha experiência, percebo que pessoas que estudam e valorizam o conhecimento têm uma forma mais interessante e mais rica de objetivar o mundo, embora o percurso entre a abstração (a teoria, o conhecimento sistematizado) e a realidade não seja simples nem ocorra sem percalços.** (Paulo, professor de Matemática, conversa informal).

Assim, todos os jovens, independentemente de sua classe social ou de suas experiências, têm direito às formas mais elaboradas de conhecimento, uma vez que elas possibilitam uma visão mais complexa do mundo, com todas as contradições decorrentes. Ou seja, embora não haja um automatismo entre conhecimento e emancipação, considero que o conhecimento constitui uma referência fundamental para o processo formativo e para a crítica ao existente. Maar (2000) afirma que “(...) o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado” (p.12).

Nesse sentido, nós, professores, nos posicionamos contra a versão utilitarista que vem sendo atribuída à escola, da mesma forma que Kuenzer (2002), que defende o uso da capacidade de pensar teoricamente a realidade “para atuar política e produtivamente de modo a transformar a realidade. Para isto, é preciso ter método, paciência e disciplina, o que nem sempre é interessante ou prazeroso” (id. ibid., p. 75). É esse

conhecimento mais elaborado que nos possibilita compreender a historicidade da realidade humana, da sociedade e, portanto, conceber formas de transformar o mundo, transformando-nos concomitantemente (MARX).

A meu ver, não existe contradição entre defender certa posição (no caso, o conhecimento clássico) e, ao mesmo tempo, incitar o aluno a buscar sua própria trajetória: “ser guiado para os modelos não é o contrário da independência de espírito, mas a única maneira de alcançar a independência de espírito” (SNYDERS, 1978, p. 348).

Quando se discute a questão da democratização da escola, considero que uma escola que atenda a todos não se alcança simplesmente com a ampliação do número de vagas e com estratégias que visem assegurar a permanência e o “sucesso” dos jovens mediante enfoques metodológicos que priorizem seus interesses imediatos, como defende o protagonismo juvenil; “ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido” (KUENZER, 2002, p. 35). A pesquisadora complementa dizendo que uma nova concepção de educação e, portanto, de ensino médio, só será possível em uma sociedade igualitária em que os bens materiais e culturais socialmente produzidos estejam disponíveis a todos. Só assim o tão proclamado direito à diferença não resultará em desigualdade, “de tal modo que a escolha por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe” (id. *ibid.*, p. 36).

*Penso que grande parte da indisciplina em sala de aula relaciona-se ao fato de o aluno perceber - a partir de todo esse clima de ampliação e indefinição do papel da escola e dos professores - que a "aula" propriamente não é importante, pois grande parte da energia e dos recursos da escola vem sendo direcionados para atividades recreativas e assistencialistas. (eu, professora de Biologia, HTPC).*

Kuenzer (2002) vai ao encontro de minhas constatações e avalia que a ampliação das competências a serem desenvolvidas na escola está muito além das especificidades escolares, considerando-se suas finalidades, tempos e espaços. Nessa perspectiva, a escola passa a confundir-se com a sociedade pedagógica, fundem-se os processos de educar e ensinar. Não há dúvidas de que as dimensões pedagógicas estão presentes em todas as relações sociais e produtivas; no entanto, apesar do caráter histórico e

continuado da educação não-escolar, não podemos esquecer que se trata de um processo pedagógico assistemático e nem sempre intencional. Nesse sentido, é fundamental que se garanta “a especificidade da função da educação escolar, esta sim intencional, sistematizada, definida temporal e espacialmente” (id. *ibid.*, p.21). Atualmente, de forma talvez até mais enfática do que no passado, a escola e a educação vêm sendo referendadas como “redentoras da humanidade”. A superação de tal concepção, condição básica para a construção de uma escola de qualidade, passa necessariamente pelo redimensionamento das especificidades da educação escolar, cujas atribuições precisam ser consolidadas mediante o reconhecimento de seus próprios limites.

Portanto, os professores compreenderam o quanto esse alargamento das atribuições da escola e dos professores, a dissolução das fronteiras entre educação e ensino, a tentativa de superar contradições históricas pela simples conciliação de pólos antagônicos, têm contribuído para o agravamento das imensas dificuldades enfrentadas atualmente na sala de aula, como é o caso da indisciplina. A concepção de protagonismo juvenil proposta pelo Programa evidencia a dimensão desse movimento. Paradoxalmente, quanto maior a crise na educação, mais sugestões e propostas educacionais apontam justamente no sentido que conduz, de acordo com a análise aqui empreendida, para a potencialização dessa mesma crise, o que exige a criação de novas estratégias para o enfrentamento da crise constantemente renovada. A obsolescência e o descarte característicos do capitalismo parecem aqui se expressar pelos modismos pedagógicos em ascensão e queda sucessivos e que, em alguns casos, nada mais são do que reedições de antigas propostas educacionais sob novas roupagens.

Matos (2005) considera que as novas tecnologias (televisão, internet) implicam num

(...) convite muito intenso à desconcentração e à desatenção (...) Há um apelo muito grande para as ditas leituras paralelas, facilitadas e aparentemente mais atraentes, como se aprender fosse gostoso e fácil; nós sabemos que todo aprendizado de leitura (seja a leitura do texto escrito, de um quadro) exige paciência e concentração e um aprendizado longo e não pode ser feito na velocidade que a indústria cultural promete ao estudante.

Diante da observação de Matos, pergunto: Propostas pedagógicas que defendem uma aproximação entre a escola e o cotidiano (senso comum) mediante o enfoque de leituras midiáticas e da multiplicidade de linguagens, não estariam, no contexto atual de precarização da escola pública, contribuindo para a potencialização das tendências



atuais à desatenção e à desconcentração a que se refere Matos? Não seria função da escola forjar outras vias ?

Mesmo que se diga que o cotidiano, a leitura midiática, os interesses imediatos dos jovens deveriam ser utilizados estrategicamente para seduzir os estudantes para os conhecimentos científicos e para as leituras mais clássicas, tenho observado que diante das condições de vida e trabalho de professores e jovens da escola pública atual, tais estratégias têm conduzido à descaracterização da escola, à reificação do existente e daquilo que o aluno já sabe. No entanto, não há dúvidas de que a escola deve propiciar as condições necessárias ao diálogo com a linguagem midiática, com o senso comum, com o cotidiano, com os interesses imediatos dos alunos e com suas concepções espontâneas, desde que o conhecimento não seja colocado em segundo plano.

Santaella (2005) considera que o leitor atual, pelas influências midiáticas, não é mais o leitor do ritmo de leitura do livro. Não obstante, afirma que

(...) ainda é função da escola reconhecer o fato de que a ela cabe preservar a habilidade da leitura do livro, do leitor contemplativo; um leitor não exclui o outro; todas são habilidades importantes de serem desenvolvidas; a paciência da leitura do livro é uma habilidade cognitiva, tem que ser desenvolvida e a escola ainda tem essa tarefa; e isso tem que ser feito não na ignorância de que essa criança, esse jovem não é mais aquele leitor exclusivo do livro; então, fora da escola eles também estão desenvolvendo outras habilidades de leitura, como a Internet...

Ou seja, outras habilidades de leitura (como a midiática) podem ser desenvolvidas fora da escola, enquanto que a leitura clássica “geradora de consciência e provedora de paciência, portanto de coesão social” (MATOS, 2005), para a grande maioria dos jovens que freqüentam a escola média pública no contexto atual, constitui uma atribuição exclusiva da escola.

Mas afinal, o que cabe à escola? Se dissermos que a escola deve, essencialmente (mas não exclusivamente), ensinar, isso pode soar como um retrocesso, pois, afinal, não seria importante reservar à escola funções mais nobres? No entanto, a socióloga Hannah Arendt (2000) é bastante clara a esse respeito e diz: “... a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (p. 246).

Chauí (2003) defende idéia semelhante, pois diz que **formar** significa “introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”(p.9).

Nesse sentido, foi possível perceber nas críticas formuladas por alguns professores uma atitude em defesa da escola enquanto instituição social voltada para a **formação**, o que só se torna possível pela mediação do conhecimento.

A ciência, a filosofia, os conhecimentos historicamente elaborados, enfim, o patrimônio cultural da humanidade, precisa ser dominado e compreendido no sentido dialético, para que possa ser criticado, rearticulado e transformado. No entanto, o contexto basicamente conservador do momento atual exige a adaptação rápida e constante ao instituído, sob o risco de exclusão sumária.

Portanto, qualquer proposta educacional que priorize a transformação crítica da sociedade necessariamente entra em conflito com o que é socialmente valorizado no sentido pragmático, uma vez que o pragmatismo “julga sobre a realidade imediata, freqüentemente vulgar” (GRAMSCI, 1978, p. 59). Já uma proposta formativa “tem um fim mais elevado, coloca o objetivo mais alto e, desta forma, tende a elevar o nível cultural existente” (id. *ibid.*). Assim, parece que uma proposta educacional pautada no protagonismo juvenil, no ensino recreativo, no cotidiano e nos interesses imediatos do jovem, ou seja, naquilo que é valorizado na perspectiva da atualidade por sua função adaptativa, não cumpre essa finalidade **formativa**, destacada por Chauí.

#### **3.4.e) Algumas reflexões**

A partir da análise dos dados coletados, parece que, em grande medida, as polêmicas e discussões suscitadas pelo Programa inserem-se num debate mais amplo que tem como fundamento a relação teoria e prática. Trata-se, evidentemente, de uma questão polêmica que adquire contornos e nuances diferenciados de acordo com as circunstâncias. Considerando-se que o Programa EMR faz parte de amplo processo de adequação dos professores do ensino médio em exercício na rede pública do Estado de São Paulo às exigências dos órgãos internacionais com vistas a incorporar o Brasil ao mundo globalizado, o Programa tem como orientação básica a epistemologia da prática,

que implica no desprestígio da teoria em favor da prática, apesar do discurso em defesa da superação dessa dualidade.

Para melhor avaliar a dimensão dessa problemática, é preciso compreender que o racionalismo moderno, que distingue a ciência do senso comum, comporta duas concepções: primeiramente, temos uma visão científicista, positivista e instrumental que considera “o senso comum como uma fonte de enganos, preconceitos e incertezas que devem ser superados pelo conhecimento científico” (MIRANDA, 2001, p. 137). Em segundo lugar, a visão

hegeliana e marxista, entende que o senso comum, por sua condição de saber que advém da experiência imediata, aparente e fragmentada, é capaz de apreender uma parte do fenômeno, mas não revela toda a sua realidade. E isso não se deve a um limite puramente lógico, ou tampouco depende da boa vontade das pessoas envolvidas: trata-se de um limite historicamente constituído na sociedade capitalista (id. *ibid.*, p.138).

Nessa concepção, as relações sociais e econômicas que constituem a realidade “não se podem mostrar de modo transparente e necessitam desse cimento ideológico que sustenta suas contradições” (id. *ibid.*, p. 138).

Miranda (2001) considera que é possível imaginar que um dia, quando o modo pelo qual produzimos as condições de nossa existência não comporte contradições, ou seja, quando todos tiverem acesso aos bens socialmente produzidos, “a identidade entre o senso comum e o conhecimento sistematizado não será apenas uma possibilidade lógica, mas uma realidade social” (p.138). No entanto, no mundo atual, estruturalmente contraditório e com a mídia potencializando o caráter alienante das relações sociais, “não é possível supor a identificação entre senso comum e conhecimento sistematizado” (p.138).

O pensamento pós-moderno coloca em cheque ambas as concepções da visão racionalista do conhecimento, pois, ao contrapor-se à possibilidade de uma totalidade explicativa que evidencie o conjunto de mediações que conformam uma certa realidade, privilegia a multiplicidade de interpretações e confere equivalência a todas elas. Quando é feita a defesa da possibilidade emancipatória da ação reflexiva está subentendida a idéia de que a teoria, “na medida em que insiste em afirmar princípios universais que expressam a idéia de totalidade” (id. *ibid.*, p. 140), não tem um caráter emancipador.

É interessante observar que quando o pós-modernismo questiona a verdade, a possibilidade do pensamento – por procedimentos especiais – conhecer fatos, a relação

entre teoria e prática, a correção do pensamento e o acúmulo de saberes, não está questionando, num sentido estrito, a ciência ou o conhecimento científico. Tais questionamentos são dirigidos à Filosofia. O cientista parte dessas questões “como questões já respondidas, mas é a Filosofia que as formula e busca respostas para elas” (CHAUÍ, 1998, p. 13). Filosofia é análise, reflexão e crítica, bem como a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas. “A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos” (id. *ibid.*, p. 17).

Ao não aceitar a contraposição entre senso comum e conhecimentos científico e filosófico, o pensamento pós-moderno acaba por privilegiar a prática, uma vez que não estão dadas as condições que possibilitariam tal correspondência. Muito pelo contrário; vivemos uma situação em que o senso comum, além de refletir ideologicamente as contradições que estruturam o mundo atual, na medida em que tais contradições tornam-se mais e mais intensas, vem recebendo reforços crescentes da mídia, no sentido de garantir a manutenção da sociedade de classes. Ou seja, atualmente a mídia constitui a instância com maior poder na conformação das subjetividades e quem controla a subjetividade tem o domínio das relações sociais. Portanto, a meu ver, o momento atual, principalmente nas regiões mais pobres do planeta (como é nosso caso), exige, mais do que nunca, a mediação da teoria para a compreensão da realidade além das primeiras impressões, uma vez que a ideologia, com o aporte midiático, nunca foi tão hábil, articulada e capaz de manipular as subjetividades em favor da manutenção e extensão dos privilégios dos poderosos.

Considero que vivemos um momento extremamente desfavorável à equivalência ou à diluição dos limites entre teoria e prática, entre conhecimento sistematizado e senso comum, o que não significa a impossibilidade intrínseca de tal equivalência. Temos, sim, uma impossibilidade histórica e socialmente construída e, portanto, passível de ser superada. Entretanto, tal superação exige uma reconfiguração das relações de poder e não pode ser alcançada simplesmente pela defesa retórica da síntese entre teoria e prática.

Nesse sentido, o debate entre os professores, propiciado pelo Programa e que se estendeu para além do período de sua implementação, insere-se num amplo debate que vem se desenvolvendo há séculos.

Aristóteles, de acordo com Matos (1997), “caracteriza a **razão teórica** pela shofia, saber desinteressado e livre que tem seu fim em si mesmo. É ciência ‘arquitetônica’,

primeira, contemplativa, que se exerce sobre o ser imutável e necessário, ignorando o que ‘nasce e perece’”. Por outro lado, a **razão prática** “visa à satisfação de uma carência em um mundo contingente e num futuro incerto. É a prudência (phronésis), a virtude, calculadora ou opinativa. Refere-se ao contingente, o que varia segundo os homens e as circunstâncias. É um saber oportuno e eficaz” (p. 57).

Carbonell (2002), ao discutir a necessidade de que a educação alcance um equilíbrio entre os dois pólos (teoria e prática), diz que, na verdade, tal polêmica sempre esteve presente e tem suas origens nos pré-socráticos, sob a forma da “velha dicotomia entre Parmênides (a permanência) e Heráclito (o correr contínuo)” (p. 40). Portanto, as questões que hoje enfrentamos não são inéditas em nossa história e muito já se discutiu a esse respeito.

Quando Vigotski (1993) discuti as relações entre as concepções espontânea e científica, de certa forma também está se remetendo à dicotomia teoria e prática. O psicólogo russo atribui grande importância ao processo de instrução escolar da criança e do jovem, e considera que “...só é boa a instrução que vai a frente do desenvolvimento e o impulsiona” (p. 242), ou seja, é pela instrução, pela aquisição dos conhecimentos mais elaborados e sistematizados, que o desenvolvimento se processa. Nesse sentido, um aspecto relevante nas pesquisas de Vigotski relaciona-se ao desenvolvimento e à importância das concepções espontâneas (aquelas que são adquiridas no cotidiano, na prática e que independem da educação escolar) e das concepções científicas (aquelas que são adquiridas pelo trabalho intencional e sistemático da educação escolar) no processo educacional. Na visão do pesquisador, tais concepções desenvolvem-se por caminhos opostos, mas estreitamente inter-relacionados. Influenciam-se mutuamente num processo único em que ambas evoluem “(...) em diferentes circunstâncias internas e externas, mas que é singular quanto à sua natureza e não resulta da luta, do conflito entre duas formas de pensamento que se excluem uma a outra desde o começo” (id. *ibid.*, p. 194). É muito interessante a analogia utilizada por Vigotski para ilustrar as diferenças entre o desenvolvimento das concepções espontânea e científica: “...a assimilação do conceito científico se diferencia da assimilação do conceito cotidiano aproximadamente do mesmo modo que a assimilação do idioma estrangeiro na escola se diferencia da assimilação da língua materna” (id. *ibid.*, p. 258). O pesquisador complementa essa idéia dizendo que em situações cotidianas os conceitos científicos mostram-se tão inconsistentes quanto os conceitos cotidianos em situações científicas. Da mesma forma, o idioma estrangeiro tem sua debilidade justamente em situações que

revelam a força da língua materna (linguagem falada), enquanto que esta revela sua debilidade em situações em que o idioma estrangeiro revela sua força (linguagem escrita).

Nesse sentido, os conceitos cotidianos ou espontâneos dos alunos são tão importantes na aprendizagem dos conceitos científicos quanto o é a língua materna na aprendizagem da língua estrangeira na escola. Não se trata de estabelecer uma hierarquia de valores entre ambos os conceitos. O que importa é perceber as especificidades de cada qual bem como suas inter-relações. Assim, de acordo com Vigotski, os conceitos cotidianos (assim como a língua materna) são inconscientes, espontâneos, involuntários, não sistematizados e vão do particular para o geral (do objeto ao conceito). Por outro lado, os conceitos científicos (assim como a língua estrangeira aprendida na escola) caracterizam-se por serem conscientes, não espontâneos, voluntários, sistematizados e partem do geral (conceito) rumo ao particular (objeto). Cada qual tem sua riqueza própria e ambos se fortalecem a partir de suas inter-relações.

Agnes Heller (1989) é uma referência importante quando tratamos das relações entre o cotidiano, que é centro da vida de todos nós, e as outras esferas da realidade. De acordo com a pesquisadora húngara, a vida cotidiana é caracterizada pelos seguintes aspectos: “espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação” (p.37). Além disso

(...) de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação (...) suas motivações são efêmeras e particulares (...) o homem devorado por seus ‘papéis’ pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses ‘papéis’. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem ‘núcleo’; e a particularidade que aspira a uma ‘vida boa’ sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé. (id. *ibid.*, p.37-38).

Considero da maior importância trazer à nossa análise esses aspectos concernentes à vida cotidiana uma vez que estamos discutindo uma proposta pedagógica que tem como foco as concepções espontâneas dos alunos, seus interesses imediatos, bem como a necessidade de vincular os conhecimentos com aspectos do cotidiano (contextualização). Heller (1989) defende que nesta estrutura social em que nos encontramos, o cotidiano representa a esfera da vida mais propícia e vulnerável à

alienação, uma vez que “Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (id. *ibid.*, p. 38), embora ela não seja necessariamente alienada. De acordo com Heller (1989), a alienação decorre do abismo existente entre a possibilidade e a realidade de desenvolvimento dos indivíduos humanos. Portanto, mesmo considerando a afirmação da filósofa húngara de que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, fica evidente que na sociedade de classes na qual vivemos a cotidianidade é muito propícia à alienação.

Heller também destaca que na vida cotidiana todas as nossas capacidades se colocam em funcionamento, o que significa que todas se realizam de forma superficial: “Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial”(id. *ibid.*, p.27).

Dessa forma, temos que ter um olhar crítico diante de propostas que defendem a prioridade do cotidiano, dos interesses imediatos dos alunos, das leituras facilitadas e das linguagens midiáticas. Poder-se-ia argumentar que tais aspectos seriam somente o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, o que é muito pertinente, pois não há dúvidas de que a escola e o professor precisam manter um diálogo com todos esses aspectos que compõem a realidade imediata do jovem. No entanto, num contexto muito favorável à desconcentração e à desatenção em função das novas tecnologias que incidem sobre a leitura (MATOS, 2005), num ambiente permeado por uma atitude antiteórica, parece que tais propostas têm potencializado a indisciplina e têm produzido conhecimentos que mantêm as características básicas da cotidianidade, isto é, espontaneidade, pragmatismo, heterogeneidade, superficialidade, entre outras.

Nesse sentido, ao não ultrapassar esses aspectos da cotidianidade, a escola torna-se simplesmente uma extensão do dia-a-dia do aluno. Como diz Kuenzer (2002), dissolvem-se “as diferenças entre práxis pedagógica escolar e práxis pedagógica social” (p. 19). O aluno vivencia a escola como se estivesse em casa, não há qualquer ruptura, não há diferenças de atitudes e comportamentos, e talvez esta seja uma boa estratégia para conter a evasão e a retenção escolar.

No entanto, será que a escola não teria justamente que provocar essa ruptura para que o aluno pudesse ultrapassar, pelo menos em alguns momentos, sua cotidianidade? Será que a vida cotidiana deve efetivamente estender-se e imprimir suas características também na esfera escolar? A meu ver, se essa possível análise do pensamento de Heller tiver coerência, a escola – ao priorizar o cotidiano, os interesses imediatos dos alunos,

as leituras facilitadas e as linguagens midiáticas - não estaria contribuindo para o real desenvolvimento das crianças e jovens e sim para a manutenção da forma de pensar espontânea que independe da escolarização.

Portanto, o senso comum, as concepções espontâneas dos alunos devem ser valorizados na prática pedagógica por seu núcleo sadio que é o bom senso, o qual merece “ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 1978, p. 16). É esse núcleo de bom senso (presente no senso comum) que vai permitir a superação e transformação da realidade dada, o estabelecimento de conexões que permitem compreender o mundo além das primeiras impressões.

O constrangimento ocorre quando o professor – em função de suas condições de trabalho e dos muitos problemas que atingem a escola pública atual, como indisciplina, salas superlotadas, jornadas extensas e a desvalorização do conhecimento - não consegue estabelecer uma relação dialética entre as concepções espontâneas e as concepções científicas. Nesse contexto, em muitas ocasiões, o senso comum simplesmente polariza o processo pedagógico, o qual se transforma em um mero intercâmbio de opiniões e banalidades, e a sala de aula se transforma numa sala de bate-papo.

Grande parte dos problemas enfrentados no ensino médio público (evasão, retenção) tem suas raízes na forma de organização da sociedade, ou seja, na desigualdade social. Não iremos resolvê-los com propostas restritas ao âmbito pedagógico, mediante uma “nova” concepção ou um projeto que aparentemente avança, mas que pela falta de um respaldo concreto e articulado à realidade brasileira, acaba por deixar “tudo como está, com prejuízo sempre para os excluídos, uma vez que os bem sucedidos de modo geral, prescindem de políticas públicas” (KUENZER, 2002, p. 26).

Nesse sentido, caberia à escola média construir um projeto político-pedagógico que permita enfrentar essas limitações com vistas a superá-las mediante a articulação entre ciência, trabalho e cultura (id. *ibid.*). A elaboração dessa nova síntese é um processo muito complexo e exige muito estudo, dedicação, tempo e disposição para aprofundar as discussões. Pretender que professores, em muitos casos, com formação inicial deficiente, com jornada de trabalho extenuante, consigam elaborá-la nas HTPC que ocorrem entre os períodos diurno e noturno, é, no mínimo, um contra-senso. Com muito esforço, esse processo pode até mesmo resultar num documento formal que atenda a uma ou outra especificidade da escola. No entanto, os professores percebem a inutilidade desse esforço, pois o que cabe à escola definir num projeto político-



pedagógico, de acordo com os próprios professores, é mera “perfumaria”. As questões efetivamente relevantes, como as discussões sobre o papel histórico da escola, não são suscetíveis de discussão.

Apesar da tão acalentada necessidade de superarmos essa contradição histórica e de concretizarmos a síntese entre teoria e prática mediante uma concepção dialética do processo educacional, quando fazemos a defesa dos conteúdos, imediatamente essa proposta parece se contrapor a outra que prioriza a prática, o que implica num reducionismo (SAVIANI, 2005). Nesse sentido, o que temos, muitas vezes, é a simplificação desse debate mediante uma opção entre a abordagem propedêutica (clássica, conteudista, teórica) e a abordagem pragmática (imediatista, prática, vinculada ao cotidiano). No entanto, trata-se de uma falsa dicotomia, pois a lógica dialética (concreta, dos conteúdos) não nega a lógica formal (abstrata, das formas), mas a incorpora e a supera (id. ibid.).

De acordo com Lefebvre (1979), numa concepção dialética da aprendizagem, nosso pensamento parte dos aspectos superficiais da realidade, e realiza uma redução/fragmentação provisória e parcial do conteúdo mediante a abstração propiciada pela lógica formal. Após esse retalhamento do conteúdo, fundamental ao processo de análise, quando nosso pensamento busca “reaprendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente. É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento (...) A forma é sempre forma de um conteúdo, mas o conteúdo determina a forma” (LEFEBVRE, 1979, p. 83).

Portanto, quando se defende a prioridade dos conteúdos, isso é feito “sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. (...) Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos” (SAVIANI, 2005, p. 145).

A dificuldade que temos em superar a dicotomia teoria/prática não é uma questão de incompetência, de falta de vontade ou determinação; trata-se de uma tendência objetiva da sociedade, resulta do modo como reproduzimos os bens necessários à nossa existência.

Nesse sentido, compreendo que as grandes encruzilhadas filosóficas com as quais nos deparamos (teoria/prática, conteúdo/forma, quantidade/qualidade, necessidade/liberdade, objetividade/subjetividade, entre outras) expressam, na verdade, as grandes contradições históricas da humanidade. Como diz Gramsci (1978, p. 21), “(...) a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico”.

## **Considerações finais**

Dados os desafios que envolvem uma pesquisa na área educacional, a finalização deste trabalho não indica o estabelecimento de conclusões e sim a formulação de algumas sínteses, bem como o desejo de que ele possa tornar-se um novo ponto de partida, principalmente se for tomado como subsídio para a formação continuada de professores.

Retomando as questões de pesquisa e os objetivos deste trabalho, vale lembrar que meu esforço dirigiu-se para o esclarecimento das articulações entre o Programa e as questões políticas, econômicas e sociais do Brasil e do mundo na atualidade, e também para a compreensão dos olhares dos diferentes sujeitos em relação à proposta apresentada - com ênfase para as discussões suscitadas pelos professores - durante sua implementação em escola de ensino médio da rede pública estadual. Esta pesquisa buscou não só trazer à luz as várias críticas realizadas ao referencial teórico adotado pelo Programa, evidenciando suas limitações e seu descompromisso com as lutas históricas do magistério, como também mostrar que os professores manifestam sua indignação e sua não aceitação da proposta mediante posicionamentos muitas vezes interpretados como conservadores.

Atualmente se exige que os professores atuem de forma difusa e que a educação ofereça soluções a problemas complexos decorrentes das crises sociais, econômicas e culturais. Conseqüentemente, os professores têm sido invadidos pelo sentimento de responsabilização e culpa em relação a questões pertinentes às esferas institucional e social.

Os resultados obtidos permitem dizer que mundialmente observamos os esforços dos governos no sentido de adequar a escola às novas exigências/configurações do mercado, que cada vez mais requer novos tipos de competências e habilidades tanto em professores como em alunos. Considerando-se que as mudanças no mundo do trabalho vêm ocorrendo de modo ambíguo e polarizado, de forma que a superqualificação de um grupo restrito convive lado a lado com a desqualificação de muitos, e em face da necessidade crescente de trabalhadores multifuncionais, hoje o ensino médio público é tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico (CARVALHO, 2005). Nesse sentido, caberia aos professores que atuam nesse nível de ensino, preparar

jovens com habilidades e competências genéricas e superficiais para se integrarem num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e precário, de forma a favorecer o processo de “acumulação flexível” do capital, condição básica ao enfrentamento da crise do sistema.

Embora muitos educadores considerem que tais transformações decorrentes da globalização vão ao encontro da construção de um ser humano mais feliz, completo e emancipado, outros tantos educadores levantam suspeitas a esse respeito. Teríamos, efetivamente, adentrado a uma nova “idade de ouro” em que as competências necessárias ao sistema seriam coincidentes com aquelas que levariam ao desenvolvimento humano omnilateral? Ou estaríamos sendo enganados por um discurso muito bem elaborado? Estaríamos, talvez ingenuamente, nos rendendo à sedução do capital?

A formação continuada de professores precisa ser compreendida nesse contexto mais amplo em que a educação permanente emerge como o novo paradigma do mercado, que cada vez mais exige pessoas com uma formação genérica, com habilidades transferíveis, capazes de trabalhar em equipes, com espírito empreendedor, flexíveis, abertas à inovação e com competências múltiplas. Longe de significar a harmonização entre teoria e prática, esse processo – pela análise aqui realizada - tem conduzido à desqualificação, precarização e intensificação do trabalho do professor, assim como da grande maioria dos trabalhadores.

A legitimidade conquistada pelo Programa junto a alguns professores, coordenadores pedagógicos e mediadores parece ser decorrente de seu discurso aparentemente crítico e inovador, que se apropriou “da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias” (PIMENTA, 2002, p.47), como é o caso do conceito de competências (Perrenoud), da teoria do professor reflexivo (Shön) e do trabalho coletivo na escola (Nóvoa). O imaginário docente é muito suscetível a propostas deste tipo, uma vez que faz parte de nossa cultura reverenciar autores estrangeiros que poderiam trazer as soluções mágicas para os nossos problemas.

No entanto, uma análise um pouco mais cuidadosa, que busque ir além da retórica e das primeiras impressões, sob a mediação da produção teórica qualificada e disponível, passou a revelar as conexões e as relações entre fatos, fenômenos, idéias e as estruturas mais amplas que configuram o momento atual.

Dessa forma, o Programa conferiu aos professores uma falsa autonomia, uma vez que o espaço para a reflexão foi um simples pretexto para a implantação da proposta. Como diz Bozzini (2005), quando se quer que os atores envolvidos no processo educacional “passem a aderir às inovações propostas pelos Governos, há um amplo investimento em cursos de formação, que na verdade são campanhas de convencimento para garantir a adoção das diretrizes pretendidas” (p. 116).

A concepção de profissionalidade docente adotada pelo Programa não teve como respaldo as lutas do magistério e de suas entidades representativas, como a ANFOPE, pois se inseriu no rol das iniciativas voltadas para a “ ‘formação’ e ‘capacitação’ de professores, ignorando os aspectos estruturais do sistema escolar, travestindo em pedagógicas questões de natureza gerencial e política” (DIAS-da-SILVA, 2007, p. 4).

O Programa apresentou aos professores uma situação de falência da escola pública e buscou induzir à conclusão de que a crise da educação é fruto do trabalho alienante com o conhecimento que os professores vêm realizando, sem adequar-se à realidade e aos interesses dos alunos. Nesse sentido, o Programa trouxe como saída, dentre outras propostas, o trabalho coletivo na escola, a prática reflexiva entre os professores, a adoção da pedagogia das competências, o protagonismo juvenil, o desenvolvimento de projetos, o uso de computadores, a valorização dos interesses dos alunos e das linguagens midiáticas. Essas seriam estratégias para promover a formação dos professores em serviço, conter a evasão e a retenção escolar, para cativar os alunos e estabelecer “relações cordiais” (GIROUX, 1997) com os jovens das classes populares.

O material impresso produzido para o desenvolvimento do Programa, em vários momentos, fez alusão à necessidade de mudanças em decorrência das novas exigências do período que hoje vivenciamos. No entanto, não há qualquer discussão relativa à sociedade que queremos, parece “que há um automatismo no processo de mudança, que a mudança irá sempre na direção progressiva e que ela acumulará forças e transformações inapeláveis” (FERNANDES, 1989, p. 231). E o que é mais grave: parece que a única mudança possível consiste no aperfeiçoamento do sistema atual, pois ele seria o mais adequado, iria ao encontro das características humanas básicas e representaria a melhor alternativa para todos. Ou seja, vivemos um processo explícito de naturalização do capitalismo. Parece haver um acordo tácito quanto a uma questão extremamente polêmica e de forma alguma consensual. Nesse sentido, o Programa representa uma proposta que fortalece os ideários neoliberais tão em voga no momento, ao atribuir à escola e ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do

sistema educacional, de forma descolada das circunstâncias de vida, trabalho e estudo de professores e alunos.

Giroux (1997) considera fundamental a análise das condições de trabalho dos professores, uma vez que essas condições têm importância política “tanto para limitar quanto para permitir o que os educadores podem fazer” (p. 138). Assim, para que professores e estudantes atuem e sejam tratados como intelectuais, são necessárias condições específicas de trabalho, pois caso “estejam sujeitos a condições de saturação, falta de tempo para trabalharem coletivamente de maneira criativa, ou a regras e regulamentações que os desautorizem”, tais condições precisam ser contempladas “como parte do discurso de reforma e luta” (p.139).

De acordo com Kuenzer (2002), os desafios que hoje são colocados para o ensino médio acompanham este nível de ensino desde sua origem. No entanto, a crise sem precedentes do capitalismo, que esgotou seu poder de expansão e só se mantém pela destruição daquilo que produziu, apenas tem agravado os velhos desafios característicos do ensino médio, ou seja, preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Como diz Kuenzer (2005, p.5) “enquanto não for superada historicamente a divisão entre capital e trabalho, (...), não há possibilidade de práticas pedagógicas autônomas, mas apenas contraditórias, cuja direção depende das opções da escola e dos profissionais da educação...”.

Para aqueles que ainda acreditam que o grande desafio que temos pela frente refere-se ao gerenciamento do sistema atual, pois seu aperfeiçoamento pela otimização no uso dos recursos conduziria à superação dos nossos problemas, vale lembrar o que diz István Mészáros (2006) ao comentar os dados do Relatório sobre o desenvolvimento Humano (ONU), já citado no capítulo I (Banco Mundial), que indicam uma tendência mundial no sentido da concentração de renda de poucos e da exclusão social de parcelas crescentes da população: “Não pode haver esperanças de melhoria significativa sem mudanças radicais na maneira pela qual hoje reproduzimos as condições de nossa existência. Isso significa que a matriz das aspirações de emancipação não pode ser o próprio sistema capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p. 7).

Portanto, a avaliação de uma proposta educacional, tanto para professores como para alunos, precisa estar integrada a uma estrutura estratégica abrangente que vise a uma outra “ordem metabólica” (id. *ibid.*) para a produção dos bens necessários à nossa vida. Por mais que seja tentador nos abrigarmos em nossas incertezas e inseguranças, não sei se o momento atual nos permite tal atitude.

Como diz Carbonell (2002)

(...) o relativismo, ao não contemplar alguns valores e conteúdos referenciais aos quais se atém, deixa totalmente desarmados e à intempérie os setores socialmente e culturalmente desfavorecidos. Por isso, e com razão, diversos autores progressistas qualificaram o relativismo de reacionário e de um luxo para a mera distração da classe média que nos despista e distancia dos valores, da ciência e do saber (p. 59).

Certamente, não temos o controle de tudo, temos dúvidas, medos, incertezas e não temos uma idéia clara do que somos, de onde viemos e para onde vamos. Mas sabemos, sim, algumas coisas, temos convicções históricas e podemos ou não defender alguns princípios e propostas. Por exemplo, podemos defender a possibilidade de nos tornarmos sujeitos de nossa história, o que implica em assumir que a realidade humana, a sociedade é fruto de nossa própria prática social, ou seja, vem sendo criada por nós mesmos na medida em produzimos e reproduzimos coletivamente nossos meios de vida, e não por uma força externa/estranha, por obra do acaso, por imposição de circunstâncias que fogem ao nosso controle e sobre as quais não teríamos nenhum poder de ação.

Nas palavras de Gramsci (1978, p.38/39) “(...) o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos (...) se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado”. Assim, as relações sociais que regem as vidas de todos nós e constroem a nossa subjetividade não são naturais e nem aleatórias: resultam de práticas sociais perpetuadas pelo próprio ser humano e, portanto, podem ser transformadas. Nesse sentido, só podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, transformarmos nós mesmos (HELLER, 1989). E uma transformação só se efetiva quando conhecemos bem aquilo que buscamos transformar. Daí a importância que assume a educação e a cultura no contexto atual.

Dessa forma, um programa de formação continuada que resgate o espaço da HTPC para o estudo da equipe escolar, significa um avanço no sentido de fortalecer uma cultura de formação na escola, o que é muito bem vindo, principalmente no momento atual, marcado por um forte movimento antiteórico. No entanto, a forma de ocupação desse espaço precisa ser construída, uma vez que a proposta apresentada pelo Programa, longe de oferecer uma possibilidade de aprofundamento das discussões e questões consideradas relevantes pela equipe escolar, acabou por representar uma proposta

fechada, com atividades estritamente direcionadas para a defesa de alguns princípios educacionais apresentados como consenso, quando, na verdade, constituem temas ambíguos e polêmicos. As condições de implementação do Programa nas escolas de ensino médio e uma análise mais criteriosa de sua proposta evidenciou seu aspecto de modismo educacional, bem como sua filiação a princípios bastante conservadores, uma vez que visariam a adaptação de professores e alunos à realidade tão difícil em que nos encontramos.

Para que a formação continuada possa ocorrer na escola básica “é preciso que sejam mantidas algumas condições existentes e outras ampliadas. A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e a gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação continuada” (FUSARI, 1997, p. 167).

Nesse sentido, é fundamental que haja uma adequação dos tempos e espaços escolares em favor da formação de grupos de estudo que abordem temas definidos pelos próprios professores. É necessária a compreensão de que nossos problemas concretos em sala de aula têm suas raízes em outras esferas da realidade e que a abordagem desses problemas requer a mediação de conhecimentos mais elaborados, da teoria. Por mais árduo que possa parecer esse caminho, ele consiste, antes de qualquer coisa, numa opção filosófica, “e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado” (GRAMSCI, 1982, p. 139). Em outras palavras, não é possível facilitar o trabalho do professor mediante receitas simplificadas e adequadas ao seu ritmo de vida com sobrecarga de trabalho e atribuições múltiplas. A formação continuada precisa ser concebida a partir da idéia de que o estudo, o trabalho intelectual (muitas vezes árduo), é fator fundamental no processo formativo. Dessa maneira, é necessário adequar a jornada de trabalho do professor a uma proposta de formação continuada que respeite esse princípio básico, e não o inverso, como muitas vezes observamos.

Fusari (1997) considera que um programa de formação continuada precisa permitir que o professor se conscientize da importância “da teoria na superação de problemas do cotidiano escolar, observando que ela não tem respostas prontas, mas ilumina o caminho” (p. 27).

Vivemos um período de questionamento dos fundamentos da cultura (ciência, educação) e da importância das mediações do conhecimento sistematizado, sob a justificativa de que esses conhecimentos não dão conta das novas exigências postas pelo

momento atual, esse *admirável mundo novo*. No entanto, isso não pode justificar a supressão dos bens culturais à grande parcela da população já tão pauperizada no âmbito dos bens materiais.

Se o sonho iluminista não nos possibilitou a emancipação e a bem-aventurança prometidas, tampouco sua negação tem nos proporcionado resultados alentadores. Muito pelo contrário; parece que o fim da modernidade tem acirrado suas próprias contradições e tem enfatizado seus aspectos instigadores da degradação da coesão social.

Não há dúvidas de que atravessamos um período com especificidades inéditas, o que requer dos educadores/professores a reavaliação de muitos procedimentos e idéias bem estabelecidos. No entanto, a historicidade da existência humana constitui uma referência insuperável, e não podemos nos deixar

(...) iludir pela idéia de que o fim das utopias iluministas do progresso humano possa significar igualmente o fim da história e o fim do trabalho da razão. É preciso ainda ter presente que o conhecimento continua tendo sua tarefa de intencionalizar a realidade: ele é a única ferramenta de que dispomos para a construção do sentido de nossa ação individual e coletiva. (SEVERINO, 1996 p. 11/12).

Dessa forma, a pesquisa realizada permitiu compreender o Programa EMR como um dos elementos de uma mesma política pública educacional que abrange as reformas do ensino médio e da formação de professores para a educação básica (reforma das licenciaturas), a qual se articula às mudanças no mundo do trabalho (decorrentes da revolução tecnológica) e à reforma mais ampla do Estado no contexto do neoliberalismo, em resposta à crise da acumulação capitalista.

A implementação do Programa, principalmente na 1a-fase, foi permeado por muitos confrontos que evidenciaram o choque entre propostas pedagógicas que remetem a diferentes concepções de escola e de trabalho docente. No entanto, como nos ensina Contreras (2002), as diferentes propostas educacionais são, principalmente, propostas educacionais desiguais, representam “diversas pretensões e razões de ser da educação” (id. *ibid.*, p. 133) e não, simplesmente, caminhos plurais para um mesmo fim. Não garantimos a pluralidade ao defender diferentes propósitos para a educação uma vez que vivemos em uma sociedade desigual e injusta quanto ao acesso aos bens materiais e culturais.



As críticas de um grupo de professores às idéias Programa devem ser compreendidas como uma forma de resistência intelectual e política às mudanças que negam o papel histórico da escola e do professor, sob o discurso óbvio de que é preciso reinventar a escola. Não se trata de simplesmente dizer “não” à mudança porque é mais fácil continuar fazendo o que sempre se fez, por acomodação, apatia, medo de inovações, descompromisso com a educação ou incapacidade de compreender e implementar as “novas” propostas. Trata-se, sim, da manifestação de uma atitude crítica frente a uma política pública que desvirtua o papel da escola, que desconsidera os conhecimentos e práticas dos professores.

O trabalho coletivo na escola constitui uma reivindicação histórica do magistério e é fundamental que os professores percebam que apesar das dificuldades e da insatisfação gerada por um Programa que não foi ao encontro das nossas expectativas, esse processo não é linear. Ele comporta contradições que permitem ultrapassar a proposta do Programa, desde que a indignação e a resistência dos docentes sejam articuladas a outras concepções de escola, a outras possibilidades formativas.

Ao resgatar a HTPC como espaço específico para a formação continuada, o Programa trouxe elementos que poderiam favorecer o debate com vistas à elaboração de novos caminhos pedagógicos. No entanto, sua forma de implementação - sem espaço efetivo para o aprofundamento dos estudos, discussões e ampliação da abordagem conferida aos temas - acabou por privilegiar, de forma bastante evidente e enfática, uma proposta pragmática ou a razão prática (Aristóteles) ou ainda o correr contínuo (Heráclito). Isto pode ser percebido tanto pelo referencial teórico utilizado pelo Programa (Shön – teoria do professor reflexivo, Perrenoud – pedagogia das competências) como pela ênfase no protagonismo juvenil, principalmente em sua dimensão didático-pedagógica.

O enfrentamento da dualidade teoria e prática constitui o fundamento de muitos dos debates na área educacional e, na verdade, esta é uma questão política, pois nos remete à forma como reproduzimos nossa existência. Buscar superá-la simplesmente enfatizando a prática reflexiva, o cotidiano, a resolução de problemas, o desenvolvimento de competências, certamente não significa um avanço quando estamos no âmbito da educação escolar.

Se considerarmos que os problemas que hoje enfrentamos na escola média pública expressam, em grande medida, o esgarçamento das relações de convívio resultante da globalização tecnocrática e consumista, é lícito atribuir a nós, professores,

a responsabilidade de superá-los? Quais seriam nossas contribuições estratégicas no contexto atual?

Como diz Mészáros (2005), precisamos pensar a educação e a sociedade tendo o ser humano como referência, o que exige a superação da lógica do individualismo, da concentração de riqueza e da competição. Nesse sentido, as soluções para os problemas educacionais devem ser “essenciais” e não simplesmente “formais”, uma vez que as determinações mercantilistas afetam todos os âmbitos da existência. Reformas educacionais setoriais, voltadas exclusivamente para as escolas, acabam sendo cooptadas para a manutenção do existente caso não estejam articuladas a quadros estratégicos mais amplos que envolvam a totalidade das práticas pedagógicas da sociedade.

A compreensão e a crítica de um programa de formação continuada implicam não só na análise do referencial teórico que lhe dá subsídio e de suas propostas de atuação, mas requer também a avaliação das condições de sua implementação. Para que haja avanços no sentido de uma educação de melhor qualidade, comprometida com a emancipação tanto dos professores como dos alunos, é fundamental que condições dignas de estudo e trabalho sejam compreendidas como essências ao processo formativo, e não como secundárias e fortuitas. Caso contrário, sob um discurso conciliador e falacioso, continuaremos a alimentar um sistema educacional excludente e legitimador da desigualdade social endêmica em nosso país.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Shön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez., 1996.

ANDRÉ, Marli (Org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.25-72, maio, 1994.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

APLLE, Michell. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p.5-33, jan./jun., 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 20/07/2006.

APLLE, Michell; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 62-73, 1991.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n.74, p.251-283, abril, 2001.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2003.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO-APEOESP. *Apresentação*. Disponível em: <[www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br)>. Acesso em: 02/02/2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE. *Documento Final*. X Encontro Nacional, Brasília, 2000. Disponível em: <[www.anfope.org.br](http://www.anfope.org.br)>. Acesso em: 30/04/2007.

AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: ALAIN (Émile Chartier). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva. 1978. Prefácio.

BARBIERI, Marisa et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.36, p.29-35, 1995.

BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, C. I. El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.25, enero/abr., 2001.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil. Brasília: Projeto Nordeste, 2000. Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em: 24/02/2006.

BOGDAN, R.; BIKLES, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZINI, Isabela Custódio Talora. *A construção do espaço coletivo escolar: três estudos sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar-PPGE), São Carlos-SP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 1998. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>. Acesso em: 18/09/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Distrito Federal, 2001. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>. Acesso em: 18/09/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999-a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999-b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Cultura Juvenil na escola. In: SEMINÁRIO, 2000, Brasília. *Anais eletrônico*. Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000-a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Mobilização e participação na escola jovem. In: SEMINÁRIO, 2000, Brasília. *Anais eletrônico*. Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000-b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*.

Brasília: MEC, 2000-c. Disponível em

<[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>. Acesso em 18/09/2006.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI Aline et al. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p.139-152.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, Celso. *Os PCN para o Ensino Médio: possibilidades e limites*. 28. Reunião da ANPEd – GT-5: Estado e Política Educacional, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 30/06/2006.

CARVALHO, Janete; SIMÕES, Regina. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ Marli (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAKUR, Cilene de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5<sup>a</sup>- a 8<sup>a</sup>- série. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.36, p.77-93, 1995.

CHALITA, Gabriel. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. *Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio*, São Paulo, SP, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Poços de Caldas, MG, 5, out., 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 30/06/2006. Conferência de abertura.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.36, p.95-111, 1995.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADADD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, PUC-SP, 1996. p.75-123.

COSTA. Antonio Carlos Gomes. *Jovens e participação*. São Paulo: Faça Parte, s.d. CD-ROM, EMR, 2004.

COSTA, Márcio. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DARSIE, Marta; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.2, p.90-108, jul./dez., 1996.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jul., 1992.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 381-406, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 27/03/2006.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. A LDBEN e a Formação de Professores: armadilhas ou conseqüências? In: GOMIDE et al. *LDBEN dez anos depois....* Araraquara, SP: J M Editora, 2007.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/05/2006.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?: contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 33-71.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoloberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRETI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 18, n.59, p. 225-269, ago., 1997. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24/04/2007.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo; MELO, Gilberto. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta et al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 307-335.

FLECHA Ramón; TORJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, Francisco et al. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidência do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.1, jan./jun., 1998.

FORESTI, Maria Celi. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.22, n.125, p.3-7, jul./ago., 1995.

FREIRE, Paulo. Sobre o acto de estudar. *Jornal a Página*, ano 15, n.156, maio, 2006. Disponível em: <[www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)> . Acesso em: 23/08/2006.

FREITAS, Denise; VILLANI, Alberto. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. *Investigações no Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v.7, p.25-37, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n.80., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/03/2006.

FREITAS, Kátia. Importância da teleducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.22, n.123/124, p.42-46, mar./jun., 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século. *A Página da Educação*. Ano XIV, n.156, maio, 2006-a. Disponível em: <[www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)>. Acesso em: 23/08/2006.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006-b. p.13-18.

FUSARI, José Cerchi.; RIOS, Terezinha. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.36, p.37-46, 1995.

FUSARI, José Cerchi. *Formação Contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, SP, 1997.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Série Idéias*, n.16, p. 67-77, s.d.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.70-74, maio, 1992.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. *Umbral 2000 Revista Científica*, 2000.

GERALDI, Corinta; MESSIAS, Maria da Glória; GUERRA, Miriam. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta. et al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2000. p.237-274.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henri; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*, São Paulo: Cortez, 1994. p.125-154.

GIROUX, Henry. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry; MCLAREN Peter. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. 3.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e organização da cultura*. 4.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Wadi et al. Education and development: evidence for new priorities. *World Bank Discussion Papers*, n.95, Washington, 1990. Disponível em: <[www.eric.ed.gov/](http://www.eric.ed.gov/)>. Acesso em: 16/07/07.

HADJI, Charles. Fala, mestre! *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXI, n.198, p.17-20, dez., 2006. Entrevista.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

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

IMBERNÓN, Francisco. Amplitud y profundid de la mirada. La educacion ayer, hoy y mañana. In IMBERNÓN, Francisco et al. *La educación em el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. 4.ed. Barcelona: Editorial Grão, 2002. p. 63-80.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n. 165, p. 189-207, maio/ago, 1989.

KUENZER, Acácia. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Z. Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. *Boletim Técnico do Senac*, v.31, n.1, jan./abril, 2005. Disponível em: <[www.senac.br/informativo](http://www.senac.br/informativo)>. Acesso em: 12/02/2006.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/Lógica dialética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LOBO NETO, Francisco. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.25, n.130/131, p.43-45, maio/ago., 1996.

LOPES, Alice. O currículo no Ensino Médio. *Trabalho, Ciência e Cultura: desafios para o ensino médio*. p.1-9. Boletins 2003. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 07/05/2006. Salto para o Futuro/TV Escola.

LOPES, Amélia. Motivação na profissão docente. In: ADÃO, A; MARTINS, E. *Os professores: identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p.81-110.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta. et al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 23-32.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EdUFSCar, 1994. p.59-81.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 2.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2000. p.11-28.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*. Rio de Janeiro, n.1, p. 7-19, jun., 2000.

MACHADO, Nilson. Formação. *Revista Educação*. São Paulo, ano 9, n.105, p.32-33, 2006. Entrevista.

MARTINIC, Sérgio. Conflictos políticos e interacciones comunicativas em lãs reformas educativas em América Latina. *Revista Iberoamericana*, n.27, set./dez., 2001.

MATOS, Olgária. *Filosofia - a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

MATOS, Olgária. Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa. EMR, CENP, SEE-SP, 2005. Vídeo produzido a partir de teleconferência.

MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: 28. REUNIÃO DA ANPED – GT-5: Estado e Política Educacional, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 05/07/2006.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.21, n.105/106, p.31-36, mar./jun., 1992.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas Públicas de Educação. *Estudos Avançados* v.5, n.13, 1991. Documento apresentado no seminário Políticas Públicas de Educação, no Instituto de Estudos Avançados (IEA).

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v.14, n.1, 2000. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 03/08/2006.

MENEZES, Luís Carlos. Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa. EMR, CENP, SEE-SP, 2005. Vídeo produzido a partir de teleconferência.

MÉSZÁROS, István. Entrevista. *Revista Educação*. São Paulo, ano 9, n.105, p.5-7, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MIRANDA, Marília. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MITRULLIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, no-116, p. 217-244, jul., 2002. CD-ROM.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: 24. REUNIÃO DA ANPED. GT – Filosofia da Educação, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02/06/2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite.(Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.139-157.

MORTIMER, Eduardo. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS, v.1, n.1, 1996. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/>>. Acesso em: 10/03/ 2006.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e o trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta et al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 73-104.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: 24. REUNIÃO DA ANPED, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 15/08/2006.

PALMA FILHO, João Carlos. Sociedade, educação e currículo escolar: um retrospecto. In: *O currículo na escola média: desafios e perspectivas*. São Paulo: SEE; Brasília: MEC, 2004.

PENIN, Sonia. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p.5-15, fev. 1995.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Sistema de avaliação educacional*. São Paulo: FTD, 1998. p. 205-251. Série Idéias, n. 30.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

POLÍTICA Educacional. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano XXI, n.196, p.40-45, out., 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REALE, Aline Maria et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.36, p.65-76, 1995.

RIBEIRO, Antonia. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.25, n.129, p.10-16, mar./abr., 1996.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNON, Francisco et al. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXXII, n.76, p.232-257, out., 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. A educação que temos e a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco et al. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa*. EMR, CENP, SEE-SP, 2005. Vídeo produzido a partir de teleconferência.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. *Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio*, 2004-a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. *Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio*. Assistente Técnico-Pedagógico, 2004-b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. *Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio*. Professor Coordenador, 2004-c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. *Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio*. Projeto Pedagógico, 2004-d. CD-ROM.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 17. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno Cedes*. Campinas, v.23, n. 61, p. 283-301, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/09/2006.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.

THEODORO, Janice. Ler e Escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa. EMR, CENP, SEE-SP, 2005. Vídeo produzido a partir de teleconferência.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE,



Mírian; HADADD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, SP, 1996. p.195-227.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mírian; HADADD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, SP, 1996. p.125-193.

UNESCO. *Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007. Disponível em: <[www.unesco.cl/port/biblio/ediciones](http://www.unesco.cl/port/biblio/ediciones)>. Acesso em: 15/07/2007.

VIEIRA, Jarbas. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professor. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, jul./dez., p.111-136, 2002. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 17/07/2006.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuína de Almeida; FREITAS, Denise. Formação do Professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 2002, Águas de Lindóia. *Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, v. único, 2002. p.1-20.

VYGOTSKI, Liev Seminióvitch. *Obras escogidas II*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

## **ANEXO: Roteiro das Entrevistas**

P: Como você vê as políticas públicas nas escolas nos dias atuais?

P: Você considera que o Programa Ensino Médio em Rede está inserido numa política pública mais ampla?

P: Qual teria sido a origem do Programa?

P: Você chegou a conversar com alguém sobre a implementação do Programa em outras escolas? Como está sendo o desenvolvimento do Programa?

P: Como você avalia as propostas apresentadas pelo Programa?

P: O Programa exerceu alguma influência no seu dia-a-dia escolar, no trabalho realizado na sala de aula?

P: A escola sofreu alguma modificação/influência em função do Programa?

P: Considerando-se as críticas realizadas à 1ª- fase do Programa, houve alguma modificação ou adequação do Programa nessa 2ª- fase? (questão apresentada só para a PC e a ATP, cujas entrevistas foram realizadas durante o desenvolvimento da 2ª- fase do Programa).