

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **ENSINO EM RE-VISTA**

**Dossiê  
Ensino Médio**

---

**Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia**

**ISSN 0104-3757**

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.19	n.1	p. 01 a 200	jan../jun. 2011
--------------------	------------	------	-----	-------------	-----------------



Reitor: Alfredo Júlio Fernandes Neto  
Vice-reitor: Darizon Alves de Andrade

### **EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Diretor: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo  
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514  
Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

### **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Mara Rúbia Alves Marques

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Carlos Henrique de Carvalho

### **ENSINO EM RE-VISTA**

Editor: Adriana Pastorello Buim Arena

### **DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Faculdade de Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117  
E-mail: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com)  
Caixa Postal 593  
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

### **INDEXAÇÃO**

**SEER** – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas  
Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).

**CLASE** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades  
Universidad Nacional Autónoma de México).

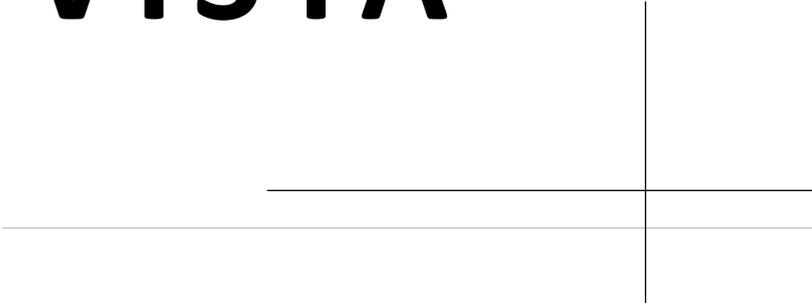
**LATINDEX** – (Sistema Regional de Información en Línea para  
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).

**BBE** – (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) –

ICAP – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum).



# **ENSINO EM RE-VISTA**



**Comissão Editorial:** Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

**Conselho Editorial:** Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp/Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP/RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB/Brasília); Eucídio Pimenta Arruda (UFU); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D´Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan - México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp/Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

**Conselho Consultivo:** Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp/ Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp/ Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN - Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (INRP – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); **Norma** Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Renata Junqueira de Souza (Unesp/Presidente Prudente); Yoshie Ferrari Leite (Unesp/ Presidente Prudente).

**Parceristas Revista v. 19 n. 1:** Adriana Pastorello Buim Arena; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro; Daniela Franco Carvalho Jacobucci; Geovana Ferreira Melo Teixeira; Marcos Daniel Longhini; Maria Irene Miranda; Vanessa Therezinha Bueno Campos; Orlando Fernández Aquino; Roberto Valdés Puentes.

**Organização do dossiê *Ensino Médio – Ensino em Re-Vista* v. 19 n. 1:** Orlando Fernández Aquino.

**Editoração:** Edufu

**Revisão:** Camilla Cássia da Silva, Daniela Midori Oda Faria, Heloize Moura, Lana Ferreira Arantes, Mariana Caroline Santos de Oliveira - (Edufu)

**Diagramação e capa:** Gráfica Composer Editora Ltda

**Secretárias:** Andressa Garcia Castilho e Léa Anny de Oliveira Moraes

---

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 19, N. 01, JAN./JUN. 2012.  
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

---

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

## SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor..... 7  
Letter to readers

### **Dossiê: ensino médio** **Dossier: high school**

Apresentação ..... 11  
Presentation  
*Orlando Fernández Aquino*

### **Eixo I - Problema central da formação dos professores para o ensino médio**

El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional..... 19  
High school teachers: initial pedagogical training and professional identity  
*Antonio Bolívar Botía*  
*María Rosel Bolívar-Ruano*

O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio ..... 35  
Time as a measure of teaching professionalism: the case of chemistry, physics, biology and maths in high school  
*Isauro Beltrán Núñez*  
*Betania Leite Ramalho*

O desafio da formação e da atuação do professor ..... 51  
The challenge of education and the role of the teacher  
*Oswaldo Dalberio*  
*Paulo Antônio Bertoldi*  
*Immanuel Kant*  
*Henry Brooks Adams*

### **Eixo II - Aspectos pontuais da didática na educação média**

La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico ..... 65  
Planning class management in high school: a diagnosis study  
*Orlando Fernández Aquino*  
*Roberto Valdés Puentes*  
*Maria Célia Borges*  
*Andréa Maturano Longarezi*

Ensino de sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente ..... 81  
Teaching sociology in high school: from an intermittent past to a willing present to recognize it  
*Elisabeth da Fonseca Guimarães*

### **Eixo III - O complexo espectro das políticas públicas sobre o Ensino Médio e seu impacto no sistema educativo**

A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio ..... 95  
The current situation of brazilian high school and proposals for the next decade: infrastructure, management and vocational training of professional working in that level  
*Carlos da Fonseca Brandão*

A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas.....	109
Curriculum reform at Aécio Neves government:the disputes and approaches within schools	
<i>Mara Rúbia Alves Marques</i>	
<i>Anízio Bragança Júnior</i>	
Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio .....	119
Reflections about the quality in high school education	
<i>Valéria Moreira Rezende</i>	
<i>Rogéria Moreira Rezende Isobe</i>	
<i>Fernanda Borges de Andrade Dantas</i>	
Outro ensino médio é possível? Reforma e políticas de formação e valorização docente em questão.....	131
Another high school is possible? Reform, training policies and valuation teachers in question	
<i>João Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Elaine Nicolodi</i>	

## DEMANDA CONTÍNUA CONTINUES DEMAND

Políticas públicas para a educação da infância: chegamos a infância cidadã? .....	145
Public politics for early childhood education: we got a citizen children?	
<i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i>	
Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação .....	159
Teaching cases as a possibility of reflection about teaching on the graduate	
<i>Simone Albuquerque da Rocha</i>	
Educação literária e formação de leitores: da leitura <i>em si</i> para leitura <i>para si</i> .....	167
Literary education and a task to build readers: the reading in it to the reading through it	
<i>Renata Junqueira de Souza</i>	
<i>Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	
<i>Joice Ribeiro Machado da Silva</i>	
A pesquisa coletiva num processo formativo de estudantes-docentes .....	181
The collective research inside a formation process of students/teachers	
<i>Luis Eduardo Alvarado Prada</i>	
<i>Maria Soledade Gomes Borges</i>	

## RESENHA REVIEW

GIGLIO, Marcelo. <i>Colaboración creativa y musical entre alumnos y acciones de sus docentes en contexto escolar: síntesis de una investigación</i> . Universidad de Neuchâtel, Suiza. 2010. ....	195
GIGLIO, Marcelo. <i>Creative and musical collaboration between students and teachers share their school context: a research synthesis</i> . University of Neuchatel, Switzerland. 2010.	
<i>Marcelo Giglio</i>	
Informações aos colaboradores .....	199

## CARTA AO LEITOR

Ao tornar público mais um número do periódico *Ensino em re-vista*, apresentamos ao leitor o fruto do trabalho acadêmico intenso que pesquisadores vem desenvolvendo por todo o Brasil no intuito de contribuir para o avanço do ensino no país. A questão do ensino e da aprendizagem entra em debate não apenas no âmbito da educação básica, mas também, como este número apresenta, no contexto do ensino médio.

O dossiê *Ensino Médio*, que compõe este número, foi organizado em três eixos temáticos: *eixo I – O problema central da formação dos professores para o ensino médio; eixo II – Aspectos pontuais da didática na educação média; eixo III – O complexo espectro das políticas públicas sobre o ensino médio e seu impacto no sistema educativo*. A exposição do tema demonstra a fragilidade em que se encontra este nível de ensino, mas, por outro lado, apresenta discussões amadurecidas sobre as possibilidades para seu desenvolvimento, melhoria e emancipação.

Agradecemos ao professor Dr. Orlando Fernández Aquino por ter aceito o convite para assessorar a comissão editorial e por ter organizado e coordenado este dossiê. É uma honra para todos nós da equipe à frente do trabalho de gerenciamento de um periódico, que tem como foco de discussão o ensino e a aprendizagem, contar com a colaboração de um especialista na área, com mais de 20 anos de dedicação à educação superior, tanto em Cuba, seu país de origem, como em outros países, dentre os quais o Brasil. Atualmente, desenvolve diversas pesquisas, entre elas a de um estudo longitudinal sobre o ensino médio no Brasil. Registramos, mais uma vez, nossa gratidão em compartilhar com este pesquisador momentos extraordinários de crescimento profissional e intelectual que poderão ser conferidos e confirmados durante a leitura dos artigos deste número da revista.

Além dos que integram o dossiê, a revista conta com mais quatro artigos na seção *Demanda Continua*. É importante destacar que este periódico está sempre aberto para submissões que se adaptam ao seu escopo, independentemente do dossiê temático a ser publicado. A comissão editorial julga ser de máxima importância a participação de pesquisadores de todo o país, dispostos a publicar resultados de investigações com o objetivo de fomentar a discussão de processos pedagógicos que abranjam diferentes âmbitos da educação, tempos e espaços educativos diversos, como forma de efetivar o debate, a reflexão e de promover a divulgação da produção científica nos âmbitos nacional e internacional.

Nesta seção, contamos com o artigo *Políticas públicas para a educação da infância: chegamos a infância cidadã?* de Solange Martins Oliveira Magalhães, que provoca a reflexão sobre ser criança na atual conjuntura de nossa sociedade e discute as intenções das políticas públicas para a educação infantil. Em seguida, o artigo *Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação*, de Simone Albuquerque da Rocha, tem como objetivo verificar as implicações do uso de casos de ensino para potencializar as reflexões sobre a formação de professores. O terceiro deles - *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si* - de Renata Junqueira de Souza, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Joice Ribeiro Machado da Silva, aborda a importância do ensino das estratégias de leitura tendo como foco a educação literária no ensino fundamental. Por fim, o artigo intitulado *A pesquisa coletiva num processo formativo de estudantes-docentes*, de Luis Eduardo Alvarado Prada e Maria Soledade Gomes Borges, resulta de uma pesquisa realizada com base em elementos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva, exemplificando a “necessidade e a possibilidade de uma proposta de formação de professores que garanta a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos e à própria construção de coletivos”.

Queremos agradecer a confiança depositada pelos autores que apresentaram seus artigos para apreciação e que, desta forma, contribuíram para a publicação de mais um número da *Ensino em re-vista*. Reitero o convite aos demais pesquisadores da área a submeterem seus textos para avaliação no periódico. A versão eletrônica da Revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Esperamos que os textos selecionados para esta edição possam suscitar leituras diferentes e impulsionar novas pesquisas que tenham como objetivo a melhoria do ensino brasileiro.

*Adriana Pastorello Buim Arena*  
Presidente da Comissão Editorial



# **DOSSIÊ**

## **ENSINO MÉDIO**





## APRESENTAÇÃO

Nos primeiros meses de 2011 recebemos um convite da comissão editorial do jornal científico *Ensino em Re-vista* - pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia -, para organizar um dossiê temático sobre o Ensino Médio. O apelo veio num momento em que estávamos muito envolvidos, junto à equipe liderada por o Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, na realização do Projeto de Pesquisa intitulado “Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas”, financiado pela Fapemig (Edital Universal 01/2009). Em meio a tantos afazeres, recebemos essa solicitação envolvidos com sentimentos de preocupação e de satisfação, simultaneamente. Preocupação pela responsabilidade, pois a problemática do Ensino Médio é hoje um dos grandes enigmas educacionais com que se deparam políticos, pedagogos, pesquisadores e instituições nacionais e internacionais do mundo todo. Satisfação pela honra que recebia (com certeza, escassamente merecida), pois outros profissionais da área poderiam cumprir a tarefa com maior competência. O trabalho foi feito ao longo de 2011. Hoje temos o sano prazer de apresentá-lo aos leitores. Só me resta agradecer profundamente a confiança e a profissionalidade dos gestores da revista e dos pesquisadores, colegas e amigos, que tiveram a deferência de prestar suas valiosas contribuições para que o dossiê de Ensino Médio viesse à luz nas páginas de *Ensino em Re-vista*. A todos e todas, muito obrigado!

### **1. A reforma do ensino médio no âmbito europeu e latino-americano**

Desde meados dos anos 1980, a educação posterior ao ensino primário vem passando por numerosas e radicais revisões nos países da Europa e da América Latina, revisão que está ainda longe de chegar a seu término. Perante a relativa tradição, estabilidade e universalidade consolidada do Ensino Fundamental, o Ensino Médio depara-se com escassa experiência na sua universalização, com explosão descontrolada das matrículas, com complexidades psicopedagógicas e socioeducativas da faixa etária (15 a 17 anos), com problemas de infraestrutura e de formação do professorado, com dificuldades que trazem consigo o delineamento dos objetivos educativos e políticos e as dificuldades do consequente desenho curricular. O anterior se agrava diante dos altos índices de fracasso escolar, evasão, violência e consumo de drogas nas escolas, entre outros aspectos conflitantes. E tudo isso acontece num contexto de sociedades globalizadas, dominadas pelo conhecimento, incertezas e competição em todas as ordens da vida social e política. Isso traz como consequência o envolvimento crescente dos Estados, da sociedade civil e dos pais e educadores com a problemática do Ensino Médio.

No âmbito internacional, as reformas do Ensino Médio tratam de equilibrar a tradicional dualidade propedêutico/profissionalizante desse nível educacional. Para isso, trata-se de lograr uma progressiva integração curricular e institucional entre suas várias modalidades. Também se trabalha para atenuar a excessiva especialização das modalidades profissionalizantes na formação para a cidadania e para a continuidade de estudos. As reformas, que antigamente embasavam-se em uma lógica puramente econômica, tornam-se mais amplas, tratando de incorporar os ideais do humanismo e da diversidade, ao tempo que se sublinha a importância dos afetos e da criatividade. Entende-se que é preciso formar pessoas mais preparadas para lidar com as mudanças, mais autônomas nas suas escolhas, mais solidárias e abertas às diferenças.

## 2. O marco legal da reforma de ensino médio no Brasil

No Brasil, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, criam-se as condições para a elaboração de um marco legal propício para uma reforma profunda do Ensino Médio. No inciso II do artigo 208 da Constituição Federal se estabelece o dever do Estado na “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A Emenda Constitucional nº 14/96, que altera a redação desse inciso, ainda que não seu espírito, declara a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Assim, a Constituição confere a esse nível estatuto de direito de todo cidadão, passando o Ensino Médio a ser considerado como básico para o exercício da cidadania, como base para o acesso a atividades produtivas e para o prosseguimento dos estudos na Educação Superior.

Na cobertura jurídica que oferece a Constituição Federal, promulga-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surpreendentemente sincronizada com os pressupostos internacionais e com a nova onda de reformas que tratam de superar a situação alarmante desse nível de ensino, em trânsito a outro Ensino Médio possível, mais condizente com as demandas do século XXI.

A LDB/96 determina que o Ensino Médio faça parte da Educação Básica, considerando-o como sua etapa de culminação. Ao ser designado como a etapa final do Ensino Básico, se coloca também a terminalidade de um nível de ensino com propósitos específicos que deve garantir e prover aos sujeitos em formação as competências necessárias para continuar aprendendo. Assim sendo, no Artigo 35 da Lei se estabelecem os seguintes objetivos para o Ensino Médio:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB/96).

Tendo em conta essas finalidades, o Ministério da Educação elabora um projeto curricular para a educação média que garanta um ensino responsável pela formação integral do cidadão, valorizando o conhecimento e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que, uma vez desenvolvidas, permitam pensar e agir de forma eficiente na sociedade contemporânea. Isso deve ser logrado pela intermediação de um processo de ensino-aprendizagem, que muito além do acúmulo de informações e da memorização, se desenvolve de modo contextualizado e enriquecedor para a pessoa humana.

No contexto destes objetivos e ideias reitoras, o Ensino Médio brasileiro se desenvolve numa verdadeira teia de regulamentações complementárias a LDB/96 e aos programas de avaliação da qualidade da educação. Dentre eles se acham:

- a) o Decreto 2.208, de 1997, que regulamenta a educação profissional e a faz independente do Ensino Médio, podendo ser realizada juntamente com esta ou de forma sequencial a ela;
- b) a Resolução CEB/CNE no 03/98 que estabelece, na forma de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estas diretrizes se basearam, por sua vez, no parecer da conselheira Guiomar Namó de Mello (Parecer CEB/CNE no 15/98);
- c) outra medida que caracteriza o novo Ensino Médio no âmbito federal é o estabelecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fato valorizado pelo MEC e pelo alunado, já

que vem tendo um peso progressivo no ingresso em muitas das instituições de Educação Superior. O Enem veio integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com o objetivo de coletar e sistematizar dados e informações sobre o Ensino Fundamental e Médio.

- d) No momento em que o Estado Federal acionava as reformas, as redes estaduais, responsabilizadas constitucionalmente pelo atendimento ao nível médio, programaram diversas inovações, como os Currículos Básicos Comuns (CBC) e seus próprios sistemas de avaliação da qualidade. Como exemplos temos o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo), instituído a partir de 1995, e o Simave (Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino e das Escolas), implantado pela Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais.

## 2. Resultados e críticas

Vejamos alguns dos dados atuais sobre o ensino médio no Brasil, o que pode dar uma ideia da situação hodierna. Os resultados preliminares do Censo Escolar 2011 estimam uma matrícula total de 8.179.920 no Ensino Médio. A matrícula total da educação média em 2009 foi de 8.337.160, ou seja, em dois anos houve um decréscimo de 157.240 alunos, o que representa 1,8% (Fonte: MEC/Inep, 2009, 2011). Isso pode indicar que não está havendo controle adequado das evasões e das repetências e que nem toda a população que corresponde a esse nível escolar está tendo acesso real ao sistema, o que dificulta a pretendida universalização.

Mesmo assim, as metas do Índice de Desenvolvimento Educacional (Ideb) desde 2005 vêm tendo um crescimento sustido. Em 2005, o Ideb do Ensino Médio brasileiro, foi de 3,5 pontos; em 2007 a meta era de 3,4 e o resultado foi de 3,5; em 2009 a meta era de 3,5 e o resultado foi de 3,6. A meta de 2011 é de 3,7, mais ainda não se publicaram os resultados. (Fonte: MEC/Inep, 2009). Isso mostra que um índice tão importante como o desenvolvimento educacional cresce de forma sistemática, ainda que não ao ritmo desejável pela sociedade.

O desempenho do Ensino Médio na Prova Brasil/Saeb de Língua Portuguesa foi de 257,6 pontos em 2005; de 261,4 em 2007 e de 268,8 em 2009. Na Prova Brasil/Saeb de Matemática, o Ensino Médio alcançou 271,3 pontos em 2005; 272,9 em 2007 e 274,7 em 2009. (Fonte: MEC/Inep, 2009). Os dados de 2011 ainda não estão disponíveis. Se por um lado, esses resultados mostram a lenta recuperação do sistema, com aperfeiçoamento tímido da qualidade de ensino, por outro, demonstram também a extraordinária importância da avaliação para explicitar e acompanhar os progressos e desafios, mesmo apesar de críticas e imperfeições destes.

Uma rápida olhada na literatura brasileira sobre o Ensino Médio permite constatar que a maioria das publicações da área discute criticamente a reforma do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. As críticas à reforma se polarizam em diferentes vertentes: uma delas intenta denunciar a roupagem humanista das políticas que implantam a reforma, solapando um paradigma globalizado e excludente. Outra vertente da crítica gira em torno à separação entre o Ensino Médio e o profissional, em direção contrária ao que se faz nas nações europeias e latino-americanas. Há uma corrente crítica ao redor das diretrizes curriculares devido a uma suposta inconsistência na orientação da prática pedagógica, ao tempo que se registra sua filiação ao ideário neoliberal. Uma vertente muito forte da crítica está relacionada à forma como as reformas vêm sendo instauradas, sem a devida negociação com os atores implicados, precariedade das condições de infraestrutura das escolas e a escassez de materiais, o que acaba inviabilizando ou comprometendo os objetivos de tais reformas. Também o desacerto das políticas e práticas na formação dos professores se converte em uma tendência da crítica às reformas do Ensino Médio no Brasil.

#### 4. Novas pesquisas, novas críticas

A maioria dos textos que integram o presente dossiê se inscreve nessa linha crítica sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil e na Espanha. Para uma melhor ordenação temática, os textos se organizam em três eixos: o primeiro deles discute o problema central da formação dos professores para o Ensino Médio; o segundo focaliza aspectos pontuais da didática na educação média e o terceiro, mais amplo, se debruça sobre o complexo espectro das políticas públicas sobre o Ensino Médio e seu impacto no sistema educativo.

O primeiro eixo, que se refere à formação dos professores, inicia-se com o artigo “El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional”, dos pesquisadores espanhóis Antonio Bolívar Botía e María R. Bolívar-Ruano. Nele, parte-se do amplo movimento que em nível internacional se preocupa com a formação inicial dos professores como meio eficaz para ganhar a qualidade da educação. Logo se faz uma ampla análise da necessidade de integrar adequadamente a concepção disciplinar e a concepção pedagógica na formação inicial do professorado, por meio de um currículo integrado que responda ambas as exigências.

O segundo texto, intitulado “O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio”, dos autores Isauro B. Núñez e Betânia L. Ramalho, apresenta um estudo interessante sobre a percepção que os professores do Ensino Médio têm das áreas de Ciências Naturais e da Matemática, sobre o tempo da sua atividade profissional no contexto das Reformas Educacionais no Brasil. O artigo mostra que a percepção do tempo que os docentes pesquisados têm não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, nem para uma nova identidade associada aos projetos inovadores propostos pela reforma educativa no Ensino Médio. O bloco se encerra com o texto dos autores Paulo A. Bertoldi e Osvaldo Dalberio intitulado “O desafio da formação e da atuação do professor”. O trabalho constata a contribuição que a formação inicial dos professores traz para que estes possam aliar a teoria e a prática no cotidiano de sua ação pedagógica, principalmente nas suas relações com os alunos de ensino básico. O artigo sublinha a importância de que os professores de profissão coloquem em primeiro plano de sua formação os componentes didático-pedagógicos, para que possam cumprir com o papel desalienante e conscientizador que lhes corresponde na sociedade. Essa seria uma contribuição dos professores para a elevação da qualidade da educação.

O segundo eixo temático, que aborda o apaixonante e escassamente estudado âmbito da didática da escola média, está representado aqui por dois resultados de pesquisas. O primeiro deles é o artigo “La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico” dos pesquisadores Orlando F. Aquino, Roberto V. Puentes, Maria Célia Borges e Andréa M. Longarezi. O texto apresenta um recorte de resultados de pesquisa empírica sobre a etapa do planejamento da aula, na qual os pesquisadores discutem os resultados, tendo como referência três importantes estudos internacionais. Ao final, elencam-se conclusões que visam contribuir com a formação didática inicial dos professores de ensino básico. O segundo texto deste bloco intitula-se “Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente”, da autora Elisabeth F. Guimarães. O artigo é também um resultado de pesquisa de campo no qual se articula a trajetória histórica da disciplina sociologia e seu ensino no nível médio, entre 1980 e 2008, e discute resultados de entrevistas realizadas aos professores da especialidade em duas importantes cidades de Brasil. A discussão dos dados permite compreender melhor a prática pedagógica da disciplina, a formação docente dos professores e a construção da identidade profissional dos professores de sociologia no Ensino Médio.

O terceiro eixo temático, dedicado às políticas públicas e ao seu impacto na implantação da reforma do Ensino Médio, compõe-se de quatro artigos. O primeiro deles corresponde ao pesquisador Carlos F. Brandão e se intitula “A situação atual do Ensino Médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio”. O autor realiza uma análise do estado atual do Ensino Médio no Brasil, a partir

de três categorias principais: formação do profissional, infraestrutura e gestão educacional. Essas categorias são discutidas tendo como referência os objetivos e metas propostos pelo Plano Nacional de Educação (2001-2011) e pelo novo Plano Nacional de Educação que deve vigorar entre 2012 e 2020, ainda que este último encontre-se em fase de aprovação pelo Congresso Nacional e, assim, suscetível de modificação.

O segundo artigo deste eixo tem por nome “A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas”, dos autores Anízio B. Júnior e Mara Rúbia A. Marques. No texto se faz uma radiografia da reforma curricular do Ensino Médio levada a cabo no Estado de Minas Gerais durante as duas gestões do governo de Aécio Neves (2003-2010). Os autores discutem os pressupostos filosóficos e políticos da mudança; apresentam a realidade das escolas estaduais de Ensino Médio nessa etapa; fazem uma breve avaliação das alterações sofridas por segmentos do campo escolar envolvidos na mudança e, ainda, intentam por uma análise do quadro atual da reforma.

O terceiro trabalho deste eixo é uma contribuição das pesquisadoras Valéria M. Rezende, Rogéria M. R. Isobe e Fernanda B. A. Dantas e intitula-se “Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio”. O artigo toma como direção da análise a implantação do Projeto Escolas-Referência – PER, em Minas Gerais, como parte da reforma do Ensino Médio no estado brasileiro. A discussão, com base na pesquisa empírica, esclarece as tensões que marcaram o processo de implantação do projeto em duas escolas da rede pública do estado. Chega-se a conclusões sobre a regulação burocrática da reforma, sobre a imposição de modelos para atingir metas arbitrárias e sobre o desconhecimento da realidade da escola. O artigo permite uma compreensão aprofundada das políticas que orientaram este processo.

Em uma espécie de coda iluminante, o dossiê se encerra com a contribuição dos autores João F. Oliveira e Elaine Nicolodi, intitulada “Outro ensino médio é possível? Reforma e políticas de formação e valorização docente em questão”. O artigo focaliza dois elementos principais da reforma do Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990: formação do professor e valorização do profissional. A discussão é norteadada por duas questões principais: as políticas em curso no Brasil vêm indicando concretamente a possibilidade de outro Ensino Médio? A formação e a situação atual dos professores permitem pensar em outro projeto formativo para o Ensino Médio? O artigo enriquece as reflexões em curso sobre a aspiração de um Ensino Médio de qualidade para todos, sob os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade expressos na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Esperamos que o conjunto dos resultados das pesquisas que entregamos aos leitores neste dossiê sobre Ensino Médio traga contribuições concretas para pesquisadores, mestrandos, doutorandos e estudantes de magistério. Demos, então, a palavra aos autores!

*Orlando Fernández Aquino*

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Uberaba – Uniube.





**EIXO I**  
**PROBLEMA CENTRAL DE**  
**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**  
**PARA O ENSINO MÉDIO**





## EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA: FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA E IDENTIDAD PROFESIONAL

## HIGH SCHOOL TEACHERS: INITIAL PEDAGOGICAL TRAINING AND PROFESSIONAL IDENTITY

Antonio Bolívar Botía<sup>1</sup>  
María Rosel Bolívar-Ruano<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Un amplio movimiento a nivel internacional destaca la importancia de la Formación Inicial del Profesorado para mejorar la calidad de la educación. Contamos con un amplio *corpus* de conocimientos y experiencias para diseñar programas eficaces de formación. Referido al profesorado de Enseñanza Media, se plantea la necesidad de conjugar adecuadamente la formación en contenidos disciplinares con la propiamente psicopedagógica. Según se incida en una u otra dimensión y cómo estén organizadas (secuencial o integrada) dará lugar a un tipo de identidad profesional: especialista disciplinar o profesor con vocación pedagógica. En España, la falta continuada de una formación pedagógica inicial, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la Educación Obligatoria. Se describen los cambios en la formación inicial y se argumenta a favor de un planteamiento integrado de la formación disciplinar y pedagógica. En caso contrario, frente a las demandas de la práctica, se genera una crisis de identidad profesional. Finalmente, la formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en servicio en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo conjunto.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Enseñanza media. España. Identidad profesional. Modelos de formación.

**ABSTRACT:** A broad international movement shows the importance of initial teacher training to improve the quality of education. We have a large *corpus* of knowledge and experience to design effective training programs. About high school teachers, there is a need to combine properly training in disciplinary content, with pedagogical and psychology. According to impinge on one or another dimension and how they are organized (sequential or integrated) will result in a kind professional identity: a specialist discipline or teacher teaching vocation. In Spain, the ongoing lack of initial pedagogical training, integrated into the curriculum itself, has led to a disciplinary professional identity, inappropriate for Compulsory Secondary Education. Describes the changes in initial teacher education and argues for an integrated approach to discipline and educational training. Otherwise, face the demands of practice, generating a crisis of professional identity. Finally, initial teacher training is insufficient to ensure quality of teaching if not combined with an in-service training in the school around a project to work together.

**KEYWORDS:** Teacher education. Upper secondary school. Spain. Teachers' professional identity. Training models.

En las últimas décadas se ha ido extendiendo el mensaje de que los profesores son clave para la mejora de los aprendizajes e incrementar la calidad de la educación. Así, la afirmación del primer informe McKinsey: "la calidad de un sistema educativo no puede exceder a la calidad de su

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Profesor Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. E-mail: abolivar@ugr.es

<sup>2</sup> Postgrado en Educación. Becaria de Investigación del Ministerio de Educación Español. Universidad de Granada. E-mail: rosel\_br@hotmail.com

profesorado". Deborah Ball y Francesca Forzani (2010) en un trabajo reciente se preguntan: "¿Qué se necesita para hacer un buen profesor?", partiendo de que no es ético permitir que los maestros aprendan a expensas de los niños, por lo que debemos construir un sistema para garantizar que los nuevos profesores tienen las competencias profesionales necesarias y que saben cómo utilizarlas. Si el aprendizaje importa (*Learning matter*), debe importar el profesorado (*Teachers matter*), como se titulaba un importante informe de la OCDE (2005, p.7). Este informe parte del de la tesis siguiente:

será imposible alcanzar el ambicioso objetivo de mejorar la calidad de educación para todos, si los estudiantes no reciben una docencia de excelente calidad. [...] Mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que todos los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad.

Poder asegurar buenos aprendizajes para todos requiere, pues, garantizar que hay un buen profesor en cada aula (DARLING-HAMMOND; BARATZ-SNOWDEN, 2005). Además de conseguir que los mejores estudiantes sean candidatos a la docencia, como han destacado diversos informes internacionales (AUGUSTE; KIHN; MILLER, 2010; OCDE, 2007), se precisa un sistema de formación docente inicial que, de forma fiable, puede contribuir para que los candidatos a la docencia adquieran las competencias para una práctica profesional eficaz en la enseñanza. Para esto contamos, entre otros, con un *corpus* de conocimiento acumulado y buenas prácticas que permiten situar debidamente, la formación teórica, su entronque con un enfoque basado en la práctica; los aprendizajes en el centro de la práctica docente, en conjunción con los colegas en un proyecto de trabajo conjunto. Basta ponerse en acción para implementarlo, requiriendo las políticas que sean necesarias para llevar a cabo una educación de calidad para todos, que incluye –como factor prioritario– la Formación del Profesorado (ESCUADERO; LUIS, 2006).

Sin embargo, como dice Antonio Nóvoa (1999), la inflación discursiva producida en torno a la importancia del profesorado no ha provocado, por desgracia, un cambio en la práctica, donde continúan perviviendo los formatos más tradicionales. Al final, el peso de la historia anterior, la "gramática básica" de la escolarización y algunas invariantes pedagógicas, dan al traste con las mejores ideas, impidiendo su realización práctica. Mientras tanto, ante nuevas reformas, cualquier problema o demanda social se recurre retóricamente e instrumentalmente a la formación como tabla de salvación; pero, luego, las imposiciones prácticas dejan sin articular debidamente las propuestas. Seguramente Fullan (2002, p. 122) lleva razón cuando afirma: "La formación de profesores sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación ". Como vamos a describir, esto se aplica al caso español de la Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

### **Revalorizar la formación inicial del Profesorado**

Volver a dar toda su relevancia a la formación inicial del profesorado pasa, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, es un trabajo difícil y complicado, que requiere una rigurosa formación (LABAREE, 2000). El trabajo de la enseñanza no es una tarea simple, cuando está en juego el futuro de la educación de "todos" los jóvenes. No son tareas que puedan ejercerse, como a veces suele creerse, de manera natural. La familiaridad cotidiana con la enseñanza da lugar a entender, erróneamente, que puesto que todo el mundo enseña, igualmente cualquiera puede enseñar. Pero esta no es una actividad sencilla, requiere un trabajo especializado y alta cualificación para saber cómo llevarlo a cabo bien. "La práctica de la enseñanza es una actividad intencionalmente diseñada para reducir el azar, es decir, que está diseñada para incrementar la probabilidad de que los estudiantes alcanzan los objetivos

específicos”, afirman BALL y FORZANI (2009, p. 499).

Diferentes factores han contribuido a minusvalorar la formación inicial, para concentrar los esfuerzos y prácticas en la formación permanente o continua, argumentando que la práctica es la fuente de conocimiento. “No es ético permitir que los docentes aprendan a costa de nuestros jóvenes” sentencian BALL y FORZANI (2010, p. 18); y continúan: “para cambiar esto, tenemos que construir un sistema que garantice que los maestros tienen la capacidad profesional necesaria y saben cómo utilizarla. La disposición actual de los programas de formación docente ofrece una oportunidad sin precedentes para cambiar las opiniones anteriores, los errores y el debate dogmático, e identificar las características clave de la preparación para una práctica responsable y cómo se puede aprender y evaluar”.

El profesorado, pues, aparece como un factor clave en la promoción de buenos aprendizajes y, como tales, en la preocupación de las políticas educativas. La investigación educativa sobre efectividad escolar (*Educational Effectiveness Research*) ha puesto de manifiesto la importancia del nivel de la sala de clases (*classroom level*) como predictor que explica la varianza en los logros académicos del alumnado, dependiendo de los procesos que cada docente desarrolla en su aula (MUIJS, CREEMERS *et al.*, 2011). Aquello que los profesores, en conjunción con sus colegas, hacen y promueven en la sala de clase, es lo que, en último extremo, marca la diferencia en las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas a los alumnos. Si ya es un lema aceptado que “la política no puede cambiar lo que realmente importa” y, por otra parte, los esfuerzos emprendidos a nivel de escuela (*school level*) no siempre han tenido impacto –por su “débil articulación”– en lo que se hace en el aula, convendría situar la *práctica docente* en el *núcleo de mejora*, aún cuando, para ello, deba verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, que la haga sostenible, más allá de individualidades o voluntarismo. De ahí la importancia de contar con buenos docentes.

Cuando un profesor no sabe ejercer bien su oficio, son los estudiantes los que pierden. No pueden ser principiantes que están luchando para saber hacerlo a partir de ensayo y error. En su lugar requiere una excelente formación y es una responsabilidad de las Instituciones de Formación Superior preparar a excelentes profesores. Por las experiencias y la investigación (DARLING-HAMMOND, 2006) contamos con bases firmes para poder diseñar programas de formación de profesores relevantes y eficaces. Al menos tres ámbitos merecen una cuidadosa atención: preparación en los contenidos que se enseñan, el currículum de prácticas esenciales para saber comenzar a enseñar, y los enfoques y las configuraciones más adecuadas para el aprendizaje profesional eficaz. Comprender a fondo la materia que tienen que enseñar, no es lo mismo que saber cómo enseñarla. Por otro lado, en la práctica, enseñar implica establecer y mantener un ambiente de aprendizaje productivo, la creación de rutinas, y asistir de cerca a un grupo diverso de estudiantes. El oficio docente requiere, pues, competencias y habilidades que los adultos más competentes encontrarían que son poco naturales ni algo innato; al contrario exigen un duro aprendizaje.

Ball y Forzani (2010, p. 10) entienden que es una necesidad imperiosa mejorar radicalmente la formación profesional de los docentes partiendo de lo que sabemos acerca de la práctica de la enseñanza y sus demandas sustanciales. ¿Cómo podemos hacer esto?

1. La enseñanza requiere un *conjunto de habilidades* que los futuros profesores deben aprender y demostrar antes de hacerse cargo de un salón de clases. Se requiere identificar un conjunto de competencias docentes, fundamentales para asegurar una buena enseñanza. En lugar de generalidades, dichas habilidades deben referirse a prácticas específicas de gestionar la enseñanza o enseñar los contenidos.
2. *Prácticas* de los futuros profesores sobre la base de estas competencias y habilidades. No permitir que puedan hacerse caso de una sala de clases hasta demostrar que tienen un buen nivel en el dominio de las competencias.

Como en otras profesiones, tiene una relevancia de primer orden capacitar al personal docente para hacer su trabajo con competencia, para prepararlos para la práctica responsable con estudiantes reales, para evaluarlos y mejorar a medida que avancen. El *practicum* debe ocupar, igualmente, un lugar central en el plan de estudios de formación del profesorado. Las tareas y exigencias de la práctica incluyen no sólo conocimiento declarativo, sino que las demandas de la práctica se constituyen en el núcleo generativo de lo que es preciso aprender. Como dicen BALL y FORZANI (2009, p. 503), “la construcción de un currículum centrado en la práctica en la formación docente requiere que se especifique el contenido (lo que los profesores tienen que aprender a hacer) y el modo para llevar a cabo el aprendizaje. Se requiere el desarrollo de métodos de enseñanza para ayudar a los maestros a aprender a hacer estas cosas para fines específicos en su contexto. Particularmente difícil es la forma de diseñar formas de enseñar la práctica, que no se reduce al conocimiento proposicional y las creencias”.

Querer poner la práctica en el centro de un programa de formación inicial del profesorado se enfrenta a retos importantes. Uno primero es la creencia, ampliamente extendida en décadas pasadas, de que la práctica debe estar desregulada, para deliberar y decidir en cada momento lo que se considere oportuno, en función del individuo y del contexto. Se entiende que enseñar es algo artístico, incierto, sujeto a deliberación individual, cuyas reglas eficaces de trabajo no pueden ser especificadas de antemano. Pero en lugar de una actividad de improvisación, es un trabajo duro y difícil, de alta precisión y competencias, que hay que aprender a hacerlo bien y que, consecuentemente, exige un sistema de formación profesional adecuado. Esto no exime de la necesaria reflexión sobre la práctica, como fuente de conocimiento.

### **Conjugar el conocimiento de contenido y el saber hacer pedagógico**

Un problema grave en los programas de formación inicial del Profesorado de Enseñanza Media es si el énfasis debe ponerse en el conocimiento disciplinar relacionado con las materias, como ha sido habitual pero cada vez más insuficiente; o debe tener un lugar relevante el conocimiento psicopedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de cómo conjugar adecuadamente la dimensión *disciplinar*, centrada en conseguir el dominio en el saber de una materia o disciplina; y la *metodológica o pedagógica* dirigida a capacitar en modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar.

Si, en su origen la Enseñanza Media tendía a ser una preparación a la enseñanza universitaria, con su expansión y generalización a toda la población, más tiende a ser una educación básica o primaria extendida. Esto afecta al currículum más adecuado para la preparación del profesorado. A su vez, con la ampliación del público escolar, los problemas de enseñanza y aprendizaje se complican, lo que demanda un profesional que pueda atender la diversidad del alumnado y que trabaje de modo conjunto con sus colegas en torno a un proyecto educativo. Ahora se requiere un educador con un conocimiento profesional amplio acerca de los estudiantes, la problemática adolescente, de la gestión de la enseñanza y del aula, la metodología didáctica y el trabajo en equipo con sus colegas en la escuela (ESTEVE, 2001).

En el excelente libro editado por Darling-Hammond y Bransford (2005, p. 4-5), encargado al Comité de Formación del Profesorado por la National Academy of Education, presentan un marco conceptual amplio, capaz de organizar los conocimientos necesarios para una enseñanza y aprendizaje efectivos, dentro de una visión comprehensiva de la práctica profesional, entendiendo la enseñanza como una profesión dirigida a enseñar para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática en un mundo cambiante. Tres áreas generales de conocimientos, habilidades y disposiciones son importantes para formar a los profesores:

- a) Conocimientos de los *alumnos* y de *cómo aprenden* y *se desarrollan* en un contexto social: aprendizaje, desarrollo humano, lenguaje.
- b) Concepciones de los *contenidos del currículum* y de sus *objetivos*, una comprensión de la materia y de las habilidades para enseñarla a la luz de unos propósitos sociales: objetivos educativos y metas, contenidos y competencias.
- c) Una comprensión de la *enseñanza* a la luz de la capacidad de los alumnos para adquirir los contenidos, informada por la evaluación y apoyada por el entorno del aula: contenido y pedagogía, enseñanza a estudiantes diversos, gestión del aula, evaluación.

La interacción entre contenido (materia o disciplina), profesor y alumno forman el triángulo pedagógico que está en la base de los procesos de enseñanza. Shulman (1987), en un célebre ensayo, reclamó una nueva categoría de conocimientos que precisan los futuros profesores que tienen un conocimiento de la materia (sobre todo en Enseñanza Media): “Conocimiento Didáctico del Contenido” (*Pedagogical Content Knowledge*), como la competencia de los docentes en la materia que enseñan, transformando el contenido en representaciones didácticas, comprensibles para el alumnado. Por tanto, en lugar de una dicotomía (contenidos *versus* didáctica), hay una amalgama entre ambos que, justo, está en el conocimiento base de la profesionalidad docente en enseñanza media. En la propuesta de Shulman, además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, que distingue al profesor veterano del novel, y al buen profesor del erudito. Implica una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación.

El contenido disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum. Una parte importante de esta recontextualización consiste en encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación, una “comprensión” de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular la materia didácticamente. Además, según la caracterización de Shulman y su equipo de investigación, se caracteriza por modos de pensar que facilitan la generación de estas transformaciones, el *desarrollo del razonamiento didáctico*, lo que le da el carácter de ser un conocimiento específico. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el Conocimiento Didáctico del Contenido se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que además del conocimiento *per se* de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Se manifiesta en enseñar de diferentes modos los tópicos o contenidos de cada una de las materias o disciplinas. Como he destacado en otro lugar (BOLÍVAR, 2005), este enfoque de Shulman ha ofrecido una nueva base para dar una identidad epistemológica como campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas, es decir en las pedagogías y didácticas de cada disciplina. En efecto, si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el *estatus* propio y justificación de una didáctica específica (la didáctica de cada una de las materias o disciplinas). De este modo, si el “buen” profesional de Enseñanza Media es aquel que no sólo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino también el que tiene un “conocimiento didáctico” de dicho contenido, sería función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento

La formación identitaria que precisamos para la Secundaria Obligatoria tendrá que romper, de alguna manera, con el llamado “principio del isomorfismo”: los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente con la materia que tienen que enseñar. Como se puede aventurar, esta es una pesada carga difícil de mover pues el corporativismo universitario impide que una parte de la formación científica sea sacrificada en aras de una reprofesionalización pedagógica, además de la propia desvalorización de dichos estudios. Sin embargo, se ha convertido en una rémora para el cambio: fragmentación y “balcanización” del currículum en asignaturas (cuando se

requieren áreas de conocimiento y enfoques interdisciplinarios), empobrecimiento de la formación de docentes. Por otro lado, siguiendo la argumentación de Cecilia Braslavsky (1999), el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero “cuello de botella” para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.

De modo paralelo, el modo como se configure el currículum de la formación inicial del profesorado, como pondremos como ejemplo en el caso español, dará lugar a configurar un tipo de identidad profesional: especialista disciplinar o profesor con vocación pedagógica. En lugar de modelos *yuxtapuestos, secuenciales o no integrados* (primero formación disciplinar y, de modo yuxtapuesto, pedagógica); son mejores los *modelos integrados* en los que la formación pedagógica forma parte simultáneamente, desde el inicio, del plan de estudios, conjuntamente con la disciplinar. La formación como especialista disciplinar y la posterior pedagógica para dedicarse a la docencia, como sucede en España, no posibilita la configuración identitaria adecuada del profesorado de enseñanza media, sino primariamente la de especialista en una materia. Como dice Esteve (2003, p. 212):

Los modelos yuxtapuestos o sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.

### **El proceso de configurar una identidad profesional docente**

Cabe considerar la formación inicial como un primer momento de la socialización profesional, donde las Escuelas Superiores o Facultades de Educación universitarias tengan un relevante papel en la configuración de la identidad profesional de base. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, junto a un dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas. Igualmente, contribuyen a dicha identidad los programas específicos de “inducción profesional”, como iniciación a la práctica en la transición de estudiante a profesor.

La identidad profesional docente es el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión. En este proceso desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que la configuran de un modo u otro (BOLÍVAR, 2006).

En la formación docente para la Enseñanza Media resulta necesario superar el referido dilema de si debe tener prioridad el conocimiento disciplinar de un determinado ámbito o materia (especialista disciplinar en contenidos cognitivos o técnicos) o, por el contrario, el conocimiento más pertinente es el relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (modelo pedagógico-didáctico). Ser profesor” en Enseñanza Media no es sólo ser matemático o lingüista, una identidad profesional

disciplinar se ha convertido en inadecuada para la educación dirigida a toda la población. Como se señala en un Informe sobre el tema, en muchos países:

En contraste con los tiempos en los cuales la educación secundaria tenía un estatus de élite, la motivación de los estudiantes ya no se puede dar por descontada. A medida que la educación secundaria se masifica, este hecho cambia totalmente las condiciones de enseñanza cotidianas de los maestros en las escuelas secundarias. En vez de entrenárseles para desarrollar las nuevas competencias requeridas para tratar con los estudiantes de hoy día, los maestros de secundaria ven sus identidades profesionales cuestionadas y experimentan una pérdida de control sobre su práctica profesional. Y, al menos en lo que concierne a su formación, parece ser que los profesores de secundaria se ven crecientemente tentados a intercambiar oportunidades para aprender a innovar, por herramientas para simplemente sobrevivir (WORLD BANK, 2005, p. 114-115).

Una cosa es evidente: para ser profesor de Enseñanza Media ya “no basta con saber la asignatura”. Además de las habilidades y conocimientos pedagógicos y de materias específicas, también se espera que los profesores desarrollen habilidades para la comunicación con los padres, manejen situaciones de deserción, de repetición de curso y de baja asistencia, y que trabajen con las comunidades menos favorecidas. La crisis de la identidad profesional de Secundaria, como hemos estudiado en una investigación (BOLÍVAR, 2006), es la crisis de un modelo de especialista disciplinar que se ha vuelto incapaz de atender las demandas plurales de los adolescentes y de ofrecerles una oportunidad para el aprendizaje.

La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado más detenidamente en otro lugar (BOLÍVAR, 2006; 2007), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado —en ocasiones— por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión (DUBAR, 1997). Desempeñan hitos en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial en la Universidad después, los inicios del ejercicio profesional; que lo condicionarán positiva o negativamente.

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (CATTONAR, 2001). La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia *trayectoria biográfica*, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (GOODSON, 2008). La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores).

Cristopher Day y su equipo (DAY *et al.* 2006, DAY; KINGTON, 2008), en un proyecto de investigación (“VITAE Project”) han mostrado, además, que existe una relación –directa en unos casos o indirecta en otros– entre identidad, bienestar y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. A lo largo de las fases de su carrera profesional el profesorado pasa por distintos estados de identidad, que tienen su incidencia en la dimensión emotiva y pasión por la enseñanza. Dependiendo de que dicha identidad sea estable o fragmentada, positiva o negativa, tendrá unos efectos positivos o negativos en los logros acadmicos de los estudiantes. Hay, pues, una interrelación entre el lado personal de la vida de los profesores y su ejercicio profesional en una determinada situación. Las competencias o habilidades para llevar eficientemente un grupo de alumnos depende, pues, según contextos más amplios, de la identidad profesional.

### **Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Media en España**

En España, la formación inicial del Profesorado de Infantil y Enseñanza Fundamental (Primaria) ha tenido una duración de tres años, en siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje). Con el Proceso de Convergencia Europea (“Proceso de Bolonia”) ha pasado a cuatro años (Grado de Magisterio) y se ha reducido a dos grandes especialidades: Infantil y Primaria, con posibles especializaciones posteriores. Por su parte, el Profesorado de Enseñanza Media estudia una disciplina concreta (Filología, Matemáticas, Química, etcétera) durante una Licenciatura (antes del Proceso de Bolonia con cinco años, con el proceso de Bolonia ha pasado la Graduación a cuatro cursos). Además, desde 1970 se estableció, como requisito para acceder a la enseñanza, un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que ha pervivido de manera provisional durante 39 años, progresivamente en un requisito burocrático, en mero sucedáneo de formación. Si bien se consideró la necesidad de su reforma, ninguno de los intentos para mejorar dicha formación se ha llevado a cabo. Al final ha tenido que llegar el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior para que, por fin, se haya establecido (2009-2010) una vía de mejora con el establecimiento de un Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

En los países de la OCDE, de acuerdo con el análisis de Pedr (2007), se suele diferenciar entre la formación del profesorado de Educación Secundaria Inferior (Educación Secundaria Obligatoria en España,) y la del Ciclo Superior (Bachillerato en España, Ensino Médio en Brasil). La formación para los primeros suele tener una duración de cuatro años y la formación pedagógica está integrada con la disciplinar, mientras que los segundos suelen tener una formación más larga y especializada.

En España las licenciaturas de las Facultades de Ciencias y Letras no han tenido en el horizonte de su enseñanza formar profesores para la educación obligatoria, importando –más bien– el dominio de los contenidos especializados de su mbito disciplinar de investigación. Esta formación universitaria academicista, al margen de las Facultades de Educación, sólo se mantiene en la creencia, falsada en la práctica, de que para enseñar basta saber la asignatura. En este contexto, el CAP era un mero requisito para poder presentarse a las oposiciones y acceder a funcionario público. La formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa, agravado ahora al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige la acción docente.

Cabe preguntarse si el nuevo modelo formativo puede aportar la profesionalización demandada. Desde luego, frente al CAP, el Master supone una mejora sustantiva. En primer lugar, el Master de Secundaria (Enseñanza Media) supone optar, definitivamente, por un modelo yuxtapuesto, consecutivo y no integrado de formación disciplinar y pedagógica que, como se ha argumentado antes, suele imposibilitar una identidad profesional en la propia carrera. En este caso, los estudiantes seguirán identificándose con la especialidad que cursan y, sólo cuando no hay otra salida profesional, recurrirán, como una segunda oportunidad, a los requisitos exigidos

para ser profesor. De ahí que consideremos mejor que los Grados dispongan de un itinerario de profesorado que incluye formación pedagógica, además de otro dedicado a investigación. La última ley educativa (LOE: Ley Orgánica de Educación) apuesta por continuar con dicho modelo cuando determina (art. 100) que, además de estar en posesión de las correspondientes titulaciones, será un requisito necesario “tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”. Como reconoce Alejandro TIANA (2011, p. 19), uno de los artífices de dicha Ley,

el peso que tiene en España el modelo universitario tradicional ha influido notablemente en la imposibilidad de crear un título de licenciatura específicamente orientado a la docencia en la educación secundaria, de manera similar a lo que sucede en la educación infantil y primaria.

En segundo lugar, como voy a comentar, se opta más por un docente que “sabe enseñar” su disciplina, que por el profesional más complejo que se demanda. El “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, según la Orden que lo regula, contempla una formación de 60 créditos, organizados en tres grandes módulos, subdivididos, a su vez, en las siguientes materias o asignaturas:

Cuadro 1. *Módulos y materias del Master del Profesorado de Enseñanza Media*

1. <i>Genérico</i> (12 créditos): Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación.
2. <i>Específico</i> (24 créditos): Complementos para la formación disciplinar; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
3. <i>Practicum</i> (16 créditos): Prácticas en los centros (10 créditos) y Trabajo Fin de Máster (6 créditos)

El módulo específico ha sido el que, en unos casos ha tenido una orientación didáctica de la disciplina, y en otros, ha sido considerado propiamente disciplinar y prolongación de la licenciatura. Una u otra opción ha dependido de cada Universidad. Éste, a su vez, se divide en especialidades o en los itinerarios pertinentes, según las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas o Deportivas. Por último, esta estructura en tres bloques, teoría, didáctica de la especialidad y prácticas, no es el mejor modo para conectar debidamente la teoría y práctica. Una observación y reflexión sobre la práctica, desempeña un papel de primer orden en una formación profesionalizadora. De ahí la relevancia de la organización del *practicum*: condiciones en las que se ejerce; interrelación con las enseñanzas teóricas y no relegado al final, cual aplicación de la teoría; en fin, de las relaciones que se establezcan entre Universidad y los Institutos de Educación Secundaria.

La implantación durante los dos primeros años no ha funcionado lo bien que hubiera sido de desear. La revisión de los errores debiera inducir a las Universidades a tomar las oportunas decisiones. En esta tarea, mantenemos, que la Universidad no puede ser totalmente autónoma, pues sus intereses particulares pueden no coincidir con las demandas públicas: profesores altamente cualificados y comprometidos (apasionados) con su trabajo. Determinadas tradiciones universitarias y académicas suelen impedir romper con ellas en función del tipo de cambio deseado. En paralelo a lo que sucede en otros países cabe cuestionar si algunos de los formatos universitarios en la formación de los docentes contribuyen decididamente a la mejor profesionalización (ETIENNE, ALTET, LESSARD, PAQUAY, PERRENOUD, 2009). Los intereses particulares tienen que subordinarse a lo que la investigación y mejores experiencias muestran como necesario.

## Formación continua o en - servicio del profesorado

En una interesante recomendación del *Consejo de la Unión Europea* (2009, p. 2-4) se afirma que: “es esencial que la enseñanza inicial del profesorado, el apoyo en el inicio de su carrera y la enseñanza profesional continuada se traten como un todo coherente”. [...] No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Los profesores tienen que reflexionar acerca de sus propias necesidades de aprendizaje en el contexto de su entorno escolar específico y participar en programas de perfeccionamiento profesional continuado debidamente adaptados a sus necesidades concretas y a los retos a los que se enfrentan”.

Por relevante que sea, como hemos destacado, la formación inicial del profesorado, a la larga resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia. La formación continuada o en-servicio, por su parte, comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión. Como tal, es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica. En sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación; sin embargo, nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo (TIMPERLEY *et al.*, 2007). Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. Además, la propia formación de profesores deberá estar basada en una visión curricular, y no en un catálogo de actividades dispersas, a escoger según preferencias.

Finalmente, la literatura ha destacado en las últimas décadas un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (DAY, 2005; VAILLANT; MARCELO, 2009): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Tenerlas en cuenta es clave para que la formación pueda incidir en los modos de hacer. Como reivindicamos en la última parte, se trata de situar la dimensión de sujeto, dejada hasta ahora en la sombra.

El desarrollo profesional se ve potenciado cuando la escuela construye la capacidad para organizarse como una *comunidad profesional de aprendizaje*, como hemos aprendido tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” o “comunidades de práctica”. Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje se estructura en torno a estas dimensiones (STOLL; LOUIS, 2007; KRICHESKY; MURILLO, 2011): valores y visión compartidos; responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida; focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores; colaboración y desprivatización de la práctica individual; aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante una práctica reflexiva colegiada; relaciones de trabajo basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como tal, la escuela tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, como toda una amplia tradición de mejora escolar ha destacado, se inscribe en el establecimiento escolar como proyecto conjunto de trabajo. Como señala ELMORE (2010, p. 130):

El mejoramiento escolar es fruto de aprender a hacer lo que hay que hacer en el lugar de trabajo más que de los conocimientos previos que una persona trae consigo. El mejoramiento a gran escala es sobre

todo propiedad de las organizaciones, no de los rasgos individuales preexistentes de las personas que trabajan en la organización. Las organizaciones que mejoran lo hacen porque crean acuerdos acerca de las metas a alcanzar e impulsan los procesos internos mediante los cuales las personas progresivamente aprenden a hacer lo que deben hacer para obtener resultados.

Una escuela que mejora se va configurando como *comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. La mejora de los resultados de los alumnos no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de escuela. Por eso, en una buena investigación sobre el tema (STOLL; LOUIS, 2007, p. 2), entienden que “una comunidad de aprendizaje *efectiva* tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Al respecto, como señalábamos al principio, uno de los parámetros para juzgar la formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores se dirige a generar procesos de mejora que conviertan al establecimiento escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

## Responder al reto

En una sociedad de la información y en unos tiempos complejos, la capacitación para educar a todos los adolescentes, es un asunto social y político de primer orden. La política educativa y las Instituciones de Educación Superior deben ser capaces de dar la respuesta adecuada a dicho reto, formando a los profesionales que se demanda.

Para esto, es necesario partir de la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar. En formación del profesorado de lo que se trata es, pues, de –por un lado– determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro, aquello que necesitan los profesores (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a proporcionar los mejores aprendizajes. Por último, estaría el “cómo” lograrlo: buenas prácticas que posibilitan la formación y políticas formativas que la apoyan (DARLING-HAMMOND; BARATZ-SNOWDEN, 2005). Hay que ponerse de acuerdo en qué *conocimiento para la enseñanza* (el “qué” de la formación del profesorado), así como en *diseñar los programas adecuados* (el “cómo”). En relación con este segundo, importan tres aspectos: “aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarle ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas” (DARLING-HAMMOND, 2006, p. 305).

Una buena formación debe partir también de los mejores alumnos. El tercero de los informes internacionales McKinsey (AUGUSTE, KIHN; MILLER, 2010), titulado *Closing the talent gap* (“Cerrar la brecha del talento”) describe cómo tres de los países con excelentes resultados en logros académicos (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran atraer a la carrera docente al tercio superior de los graduados. Además de una alta selección para entrar en carreras dedicadas a la enseñanza, el atractivo de la docencia se basa en el progresivo incremento de estatus de la profesión docente,

oportunidades de desarrollo profesional y ofrecen salarios competitivos (OCDE, 2011). Cuando los mejores eligen ser docentes y se cuenta con una excelente formación inicial (teórica y práctica) podemos estar en condiciones de asegurar un buen docente en cada aula.

En muchos países, por el contrario, los que eligen ser docentes son aquellos que no pueden entrar para cursar otras carreras. En ocasiones, escasa calidad se puede pedir si la formación va dirigida a alumnos que no tienen expectativas de dedicarse a la enseñanza. Chile ha puesto en marcha, con éxito inicial, una iniciativa gubernamental (“Beca: vocación de profesor”) para que los alumnos con mejores puntajes en las pruebas de acceso se dediquen a la enseñanza. La medida se inscribe en un movimiento internacional de preocupación de que mejorar la educación, una vez alcanzados altos niveles de desarrollo económico, comienza por tener como docentes a los mejores. Si la calidad de un sistema educativo, satisfechos determinados niveles de calidad en su escolarización, tiene como techo la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza, por lo que conviene asegurar un buen docente en cada aula. Las revisiones de la investigación constatan que, a pesar de otros factores de origen socioeconómico o culturales, el aprendizaje de los alumnos está fuertemente influenciado por qué y cómo enseñan los maestros (TIMPERLEY *et al.*, 2007).

El reto actual de la Enseñanza Media es garantizar a toda la ciudadanía las competencias básicas o aprendizajes imprescindibles, entendidos como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, esenciales para que todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, puedan ejercer activamente su ciudadanía e integrarse como miembros de la sociedad (BOLÍVAR, 2010). Como expresión del principio de equidad, que el sistema educativo debe proponerse para todos, al término de la escolaridad obligatoria, todo alumno deberá tener garantizado dicho bagaje común. A tal fin, habrá que hacer los cambios curriculares y organizativos oportunos, así como emplear medios extraordinarios o compensatorios destinados a los alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

A modo de coda final y conclusiones, queremos resaltar estas consideraciones:

1. Uno de los parámetros para juzgar la calidad de formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. Esto requiere, de un lado, competencias profesionales para desarrollar buenos procesos de enseñanza. De otro, saber trabajar en equipo, donde la escuela sea un lugar donde el aprendizaje no sólo para el profesorado, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos.
2. Para la *configuración de la identidad profesional* del profesorado de Enseñanza Media la formación pedagógica ha de estar integrada con la disciplinar, lo que evitaría posteriores crisis o recomposiciones. En lugar de un rol limitado a la enseñanza de su asignatura, el docente ha de sentirse más como “profesor” que educa, con una visión amplia, a los estudiantes.
3. En una Enseñanza Secundaria y Media, con voluntad creciente de dirigirse a toda la población, encuentra serios problemas un currículo por disciplinas separadas (y el profesorado especialista correspondiente). La nueva misión de educar de modo equitativo a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación.
4. Si queremos –como se demanda– una calidad de educación, un factor determinante –junto a otros estructurales– de los niveles de consecución de los estudiantes, es la cualificación y compromiso de su profesorado. Por tanto, precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado.

## REFERENCIAS

- AUGUSTE, B.; KIHN, P.; MILLER, M. *Closing the talent gap. Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company, 2010. Disponible en: <<http://mckinseysociety.com/closing-the-talent-gap>>. Acceso en: 8 julio 2011.
- BALL, D.L.; FORZANI, F.M. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, Los Angeles, v. 60, n. 5, p. 497-511, 2009.
- BALL, D.L.; FORZANI, F.M. What does it take to make a teacher? *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 92, n. 2, p. 8-12, 2010.
- BOLIVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 39 p., 2005. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART6.pdf>>. Acceso en: 8 jul. 2011.
- BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Ed. Aljibe, 2006.
- BOLIVAR, A. La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, Universidad de Navarra, 12, 13-30, 2007.
- BOLÍVAR, A. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis, 2010.
- BRASLAVSKY, C. *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO, 1999.
- CATTONAR, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, Lovaina, 10 (mars), 35 pp., 2001. Disponible en: <<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>. Acceso en: 3 ago. 2011.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA Conclusões do Conselho de 26 de novembro de 2009 sobre o desenvolvimento profissional dos professores e dirigentes escolares. *Jornal Oficial da União Europeia*, 12/12/2009.
- DARLING-HAMMOND L. Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. *Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DAY, C. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- DAY, C.; STOBART, G.; SAMMONS, P.; KINGTON, A.; GU, Q. ; SEMEES, R.; MUJTABA, T. *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London: HMSO, 2006. Disponible en: <<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR743>>. Acceso en: 5 ago. 2011.
- DAY, C.; KINGTON, A. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, Londres, v.16, n.1, p.7- 23, 2008.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ELMORE, R.F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010.
- ESCUADERO, J.M. y A. LUIS (Eds.) *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEVE, J.M. El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes*, Universidad de Sevilla, n. 3, 2001. Disponible en: <<http://www.revistafuentes.es/>>. Acceso en: 11 jun. 2011.

ESTEVE, J.M. *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

ÉTIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PAQUAY, P. ; PERRENOUD, P. *Former des enseignants à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2009

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, 2002.

GOODSON, I. F. *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KRICHESKY, G.J. y MURILLO, J. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 1, p. 66-83, 2011. Disponible en <<http://www.rinace.net/reice>>. Acceso en: 11 jun. 2011.

LABAREE, D.F. On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, Los Ángeles, 51 (3), p. 228-233, 2000.

MUIJS, R.D.; CREEMERS, B.P.M.; KYRIAKIDES, L, VAN DER WERF, G; TIMPERLEY, H.; EARL, L. *State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011.

NOVOA, A. Profesores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 25 (1), p. 11-20, 1999.

OCDE *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005 (trad. port.: *Profesores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2007).

OCDE *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponible en: <<http://www.oecd.org/education>>. Acceso en: 2 ago. 2011.

PEDRÓ, F. Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparada. *Revista de Educación*, Madrid, 340, p. 243-264, 2007. Disponible en: <<http://www.revistaeducacion.mec.es>>. Acceso en: 2 ago. 2011.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p.1-22, 1987. [Edic. español.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, 9 (2), 2005, 30 pp.]. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acceso en: 11 junio 2011.

STOLL, L.; LOUIS, K.S. (Eds.) *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 2007.

TIANA, A. Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, Universidad de Sevilla, v. 11, p. 13-27, 2011. Disponible en: <<http://www.revistafuentes.es/>>. Acceso en: 5 ago. 2011.

TIMPERLEY, H., S.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2007. Disponible en: <<http://www.educationcounts.govt.nz/themes/BES>>. Acceso en: 25 abril 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Editorial Narcea, 2009.

WORLD BANK. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la Educación Secundaria. Washington, D .C.: The World Bank, 2005. Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/media/document/opportunidadesbm.pdf>>. Acceso en: 4 de ago. 2011.

Recebido em: 07 de outubro de 2011.

Aprovado em: 21 de outubro de 2011.



## O TEMPO COMO DIMENSÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE: O CASO DE PROFESSORES DE QUÍMICA, FÍSICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

### TIME AS A MEASURE OF TEACHING PROFESSIONALISM: THE CASE OF CHEMISTRY, PHYSICS, BIOLOGY AND MATHS IN HIGH SCHOOL

*Isauro Beltrán Núñez<sup>2</sup>  
Betania Leite Ramalho<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O objetivo geral deste estudo é de conhecer a percepção que professores das áreas de Ciências Naturais e da Matemática têm do tempo da sua atividade profissional docente no contexto das Reformas Educacionais do ensino médio. A pesquisa desenvolvida pelos autores tem caráter descritivo e privilegia, como instrumento de coleta de dados, o questionário de perguntas semiestruturadas. Os resultados mostram que um número significativo de professores desenvolve suas atividades em duas ou mais escolas. Embora a carga horária não seja extensa, pelo fato de o professor ter de compartilhar vários espaços em sua atividade profissional, esse compartilhamento, de certa forma, compromete o tempo que ele teria disponível para realizar outras atividades que são necessárias para o aperfeiçoamento de sua atividade profissional. Essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para uma nova identidade associada aos projetos inovadores que a Reforma Educativa no Ensino Médio propõe à escola.

**PALAVRAS CHAVES:** Profissionalismo docente. Tempo docente. Atividade profissional docente.

**ABSTRACT:** The main objective of this study is to investigate the perception that Social Sciences and Maths' High School teachers have of the time dedicated to professional development in the face of the Educational Reforms. The methodology is descriptive and uses a questionnaire with semi-structured questions as a data collection procedure. Results show that a significant number of teachers working in two or more schools. Although their working schedule is not intense, due to the fact they have to distribute their time teaching in several schools, such working routine compromises the time they could have available to devote to other activities which are fundamental to their continued professional development. This situation does not contribute to the teachers' professional development neither to a new teacher identity associated to innovative projects that the Educational Reform proposes to the schools.

**KEYWORDS:** Teaching professionalism. Time teaching. Teacher professional development.

#### Introdução

A Reforma Educativa no Ensino Médio dos anos de 1990 representou uma das temáticas relevantes da agenda da política educacional no Brasil e estava em consonância com as tendências internacionais num mundo marcado pela reconfiguração das economias globais e pelos impactos das novas tecnologias da informação e das comunicações. No ensino médio, o principal marco legal da reforma é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96), sob cujas bases se

<sup>1</sup> Pesquisa financiada com apoio do CNPq.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular departamento de Práticas de Ensino. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação. Professora titular departamento de Práticas de Ensino. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: betania.ramalho@terra.com.br

estabeleceram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de escolaridade. Na atualidade, na busca de uma identidade que correspondesse às novas funções do Ensino Médio, diversas formas de expressão de mudança nesse nível de ensino aparecem no Brasil, como o Ensino Médio Inovador. Nesse contexto, a profissionalização da docência passou a ser um marco referencial do trabalho docente e da formação profissional.

No caso do Ensino Médio, em relação ao professor, uma forte ênfase em relação às reformas curriculares é dada à formação docente, ou seja, à profissionalidade em detrimento do profissionalismo como dimensão do contexto e das condições de exercício da profissão docente. Essa última categoria aparece de forma discreta, sem revelar a relação indissociável entre essas duas dimensões da profissionalização na construção de uma nova identidade docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nesse sentido, é importante destacar que é impossível compreender a natureza do que o docente sabe e de sua formação sem estabelecer uma íntima relação entre o que ele é, faz, pensa e diz nos espaços e tempos cotidianos de seu trabalho (TARDIF, 2004).

Atribui-se aos docentes do Ensino Médio um papel fundamental na efetivação das reformas educacionais, mas eles nada poderão fazer sem que a organização da escola seja alterada. É necessário, entre outras coisas, construir uma nova cultura escolar, mudar tempos e espaços da educação, estabelecer sistemas de apoio ao trabalho dos docentes, reformular os livros didáticos e o uso das novas tecnologias. No processo de construção dessa nova cultura docente, o professor deve criar novos projetos de educação para seus alunos, articulados à sua formação continuada e a seu desenvolvimento profissional como elementos da identidade profissional. Isso exige o apoio e o compromisso da comunidade, das famílias, das instâncias governamentais, entre outros, uma vez que pensar e fazer a reforma é uma responsabilidade compartilhada.

Ensinar, na perspectiva da inovação, da incorporação das novas tecnologias da informação e das comunicações, de forma interdisciplinar e cooperativa, assim como contribuir com o desenvolvimento da criatividade, de valores e atitudes no aluno, é algo que leva tempo e não se consegue só por força de decretos ou somente com a melhoria da formação dos professores do Ensino Médio.

A quantidade de alunos nas salas de aulas influencia na configuração do tempo do professor. O tempo da aprendizagem dos discentes não é o tempo de ensino do professor. Dessa forma, as mudanças no tempo do docente não devem ser uma resposta biunívoca ao tempo dos alunos. Mas este deve ser levado em conta em uma fórmula que permita uma adequação às características, necessidades e oportunidades do professor e do seu trabalho. Nesse sentido, o tempo se revela como uma variável do profissionalismo e como uma condição para a reconfiguração/consolidação das identidades profissionais.

As estruturas organizativas devem ser redefinidas para promover ativamente a aprendizagem e a colaboração dos professores na busca de soluções para os problemas da prática profissional. Para Darling e Mc Laughlen (1995), isso implica uma revisão dos horários, das formas de contratação do pessoal e uma organização das atividades para propiciar espaços e tempos nos quais os professores possam trabalhar e aprender em colaboração com vistas também a um novo profissionalismo. Esse desafio implica criar e manter novos cenários/contextos (condições objetivas) nos quais se estabeleçam vínculos institucionais que estruturem a subjetividade construída e nos quais os professores possam construir novas identidades profissionais. As condições de trabalho, a organização do tempo e do espaço docente são fatores essenciais à profissionalização da docência.

Como explica Escolano (1992, p.77),

A ordem do tempo escolar é além de um sistema completo e de planejamento uma fórmula de poder, um compromisso entre a política e os costumes, entre os interesses da economia e dos profissionais do ensino e a racionalidade organizadora da escola, entre os critérios da modernidade e a liturgia.

Liston e Zeichner (1997, p.117), ao avaliarem o trabalho dos professores no contexto norte-americano, discutem considerações sobre as formas como as condições de trabalho podem ser um

obstáculo para uma educação mais democrática. Para os autores, os professores participam de uma cultura de ensino, na qual se trabalha isoladamente dentro das salas de aula sem muita disposição para aceitar interferências da gestão escolar.

No contexto dos processos de um novo profissionalismo docente, é substantivo considerar espaços e tempos necessários para os professores pensarem e repensarem suas práticas, refletirem de uma forma crítica sobre o que fazem e o que não fazem e questionarem sobre o papel que ocupam na escola e na sociedade, na busca democrática de uma nova visão do tempo escolar que possa incidir na educação voltada para a educação integral dos estudantes, pois somente aumentar a quantidade de tempo e prolongar o calendário escolar não necessariamente implica melhoria da educação e do trabalho docente se esse tempo não mudar de forma qualitativa.

Na opinião de Lourencetti (2008), um problema central no cotidiano dos professores do Ensino Médio é a rotatividade, que implica falta de tempo partilhado para que projetos pedagógicos possam ser desenvolvidos de forma coletiva na escola. Para a autora,

Frequentemente as escolas não conseguem viabilizar um verdadeiro horário comum de trabalho entre todos os professores que possibilite a construção coletiva de um projeto pedagógico. Assim, horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos, mas questões com implicações didático-pedagógicas. (LOURENCETTI, 2008 p. 45).

Segundo Fernández (2006), o tempo escolar está se transformando numa das principais fontes de problemas e de conflitos nas escolas. De acordo com esse autor, o tempo está no centro das reivindicações explícitas e implícitas dos professores, cuja organização se manifesta, cada vez mais, como um obstáculo para as práticas profissionais inovadoras. O tempo fixado e imutável é predominante nos horários estabelecidos pela escola e se manifesta cada vez mais como um obstáculo para qualquer prática profissional inovadora, uma vez que esses horários geralmente não são compatíveis com os tempos de alunos e professores.

A estrutura rígida do tempo escolar tem implicações negativas na autonomia docente, no currículo, nas relações interpessoais e na qualidade da educação. O estabelecimento da temporalidade na escola, embora considere interesses das administrações dos professores, dos funcionários e das famílias, não deve menosprezar os estudantes, verdadeiros protagonistas e beneficiários dessa instituição. A inflexibilidade no tempo escolar rompe a possibilidade de modificar o currículo e permite introduzir ajustes e novidades segundo as características dos estudantes em função dos objetivos como finalidades educacionais.

Como dito anteriormente, a quantidade de alunos nas salas de aulas influencia na configuração do tempo do professor. Assim, o tempo de ensino e o tamanho das turmas, como explicam Tardif e Lessard (2005), são objeto de discussão, regulamentações e negociações uma vez que, juntamente com os salários pagos aos professores, constituem os parâmetros pelos quais são estimulados custos da educação e também como a carga de trabalho dos professores é avaliada.

A construção do tempo da escola do Ensino Médio deve acontecer numa dinâmica que integre o projeto pedagógico, os professores, os alunos, os funcionários e as famílias. Esse tempo é diferente do tempo pensado pelos gestores reformuladores de currículo. O tempo do relógio não necessariamente coincide com o tempo de aprendizagem do aluno. O sentido que a escola dá ao tempo é o newtoniano, o tempo físico, como um ente absoluto, verdadeiro, matemático. Existe, portanto, um hiato entre o tempo que a reforma impõe e o tempo da escola como organização educativa, que deve ser considerado. As concepções e as estruturas do tempo educativo nas escolas tradicionais se materializam nos calendários e horários escolares, fechados e inflexíveis.

Atualmente, a sociedade é dinâmica e crescentemente complexa, na qual se têm produzido mudanças significativas, tais como, incorporação da mulher ao mundo do trabalho, vertiginosa tecnificação, multiculturalismo, crescimento exponencial dos conhecimentos apresentados em

redes, diversas formas de produção de conhecimentos, entre outras, as quais exigem uma nova articulação temporal caracterizada pela flexibilidade.

É necessário estabelecer uma nova cultura do tempo docente, a qual impulse o profissionalismo docente e melhore a educação. Em face de um tempo escolar rígido, deve-se apostar em uma temporalidade mais flexível, sensível ao processo formativo e respeitosa em relação às circunstâncias pessoais. Uma organização temporal desse tipo possui resultados congruentes com a crescente demanda de atenção pedagógica às singularidades e no que diz respeito às diversidades. A busca da flexibilização temporal na escola não pode ser simplesmente uma declaração de intenções e não pode considerar certos condicionantes, como os dos membros da comunidade educativa.

Urge que o tempo escolar, o qual não pode ser confundido com o tempo educativo, se modifique. Faz-se necessária uma nova concepção pedagógica sobre o tempo que, por exemplo, permita aos professores dar maior sentido a tudo o que faz. Hoje, os tempos escolares são muito rígidos e fragmentados, não beneficiando o profissionalismo nem a atividade educativa. Nesse sentido, o crescente uso das novas tecnologias da informação e das comunicações está contribuindo com as mudanças na ótica pedagógica, embora lamentavelmente nem sempre da melhor forma, pois, na prática docente, essas tecnologias, ao serem introduzidas de forma abusiva ou inadequada, podem impor certa violência ao trabalho desenvolvido pelo professor e aumentar a confusão sobre a identidade docente ao dificultar a integração entre as numerosas tarefas profissionais, sendo estas muitas vezes descontextualizadas do espaço-temporal docente.

Em relação à necessidade de mudança, as palavras de Husti (1992, p. 273) são atuais quando afirma:

Ao mesmo tempo que continua a expansão do modelo de organização escolar secular, imutável e uniforme, se demanda da escola mudanças profundas, com base de uma série de objetivos, como por exemplo, abrir a escola a comunidade, usar as tecnologias modernas, levar em consideração a heterogeneidade dos alunos, diversificar as práticas pedagógicas e as fontes de conhecimento, e, de forma particular, fomentar a participação ativa do aluno na construção de seus conhecimentos.

Gillders (1984, p. 135) afirma que as escolas são “instituições disciplinadoras” e funcionam dentro de “limites fechados” em função de uma economia precisa de tempo. A configuração arquitetônica da escola “facilita a especificação e a definição rotineira das tarefas” de tal forma que permite controlar com rigor as relações sociais. Nessa discussão, Hargreaves (1994) introduz o conceito de tempo micropolítico como a dimensão que reflete sobre as configurações dominantes de poder e de status das organizações escolares. O tempo escolar tanto é um elemento regulador do trabalho docente como é um bem valioso para a educação.

A necessidade de se organizar a atividade escolar apoia-se, entre outros instrumentos regulares, na administração do tempo. Conforme diz Gimeno (2008, p. 46), a forma de se organizar o tempo nas escolas resulta da organização temporal determinada por uma forma de ser da sociedade. É inegável que o modo como a temporalidade escolar se organiza, condicionada pelo contexto político e sociocultural, permita que se compreendam certas condutas institucionais e pessoais. É difícil, por exemplo, que num sistema político ditatorial origine-se uma organização escolar democrática na qual predomine um tempo flexível.

Constata-se também a necessidade de se transitar de um modelo burocrático de gestão do tempo, frequentemente a serviço da manutenção da organização dominante e no qual se prima pela hierarquização, pela uniformidade e pela execução de tarefas, para um modelo mais razoável e pensado, impregnado de sentido humanista e aberto à sociedade, o qual estimule a responsabilidade, a criatividade, a colaboração e a coordenação. A organização temporal rígida rege a produtividade de forma tradicional e se fortalece por um férreo sistema de controle de horário e de calendário. Pelo contrário, os modelos que promovem a flexibilidade temporal na escola são adequados na medida em que reconhecem a pluralidade institucional e as necessidades diversas dos membros da comunidade educativa, particularmente dos estudantes.

A dimensão dominante da organização tradicional do tempo na escola é conhecida como “tempo técnico-racional”. Como explica Hargreaves (1996, p. 96), esse tipo de tempo é um recurso ou meio finito que pode ser aumentado, diminuído, manipulado, gestado ou reorganizado, a fim de ser acomodado segundo os propósitos da escola. Esse conceito corresponde ao que Habermas (1987) chama de racionalidade tecnocrática, por isso, deve-se levar em conta as características, as necessidades e as oportunidades do professor e seu trabalho na escola.

Outra problemática do trabalho docente é a sua intensificação. Segundo Apple (1993), esta intensificação se evidencia num espectro de atividades que vai desde o trivial até o complexo. No contexto das reformas, essa intensificação promove uma tensão crescente nos docentes, pois eles passam a ter mais tarefas e a sofrer mais pressão profissional.

Hargreaves (2003), Mansson e Persson (2004) afirmam que existem novos e diferentes tipos de trabalho docente e de supervisão externa e um número crescente de funções na escola. Essa situação fez com que os professores passassem a afirmar que seu tempo tem sido reduzido, não dispondo de tempo para contemplar suas atividades na escola e, ainda pior, têm menos tempo para o descanso. Assim, o tempo é uma variável do contexto escolar que está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente.

Para vários estudiosos, os professores estão submetidos a uma tensão crescente, causada por uma quantidade de trabalho e por pressões profissionais que aumentam a cada dia. Essa situação tem se tornado sintomática em vários países como consequência das reformas educacionais, as quais, aliadas a um controle político cada vez mais centralizado, definem as condições e a natureza do trabalho dos professores, asfixiando-os numa armadilha do tempo. Consequentemente, muitas das reivindicações dos professores, nos contextos das reformas educacionais, estão relacionadas a questões temporais.

No contexto europeu, pesquisas mostram que o trabalho dos professores vai além das tradicionais horas na sala de aula e da preparação de aulas. Em muitos casos, para eles, o contrato de trabalho estabelece um tempo para outras funções na escola, como trabalho em equipe, de gestão, entre outras.

Ao examinar como os docentes usam o tempo, várias pesquisas têm apontado para o fato de que eles passam um bom tempo no trabalho, assim como gastam um tempo de proporção considerável trabalhando fora da escola (CAMPELL, 1992; JOHNSTONE, 1993; BRUBAKER, 1999).

Ao referir-se ao dia a dia corrido e tarefeiro dos professores, segundo Ponce (2004, p. 99),

O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. Não dispõem de tempo suficiente para a construção de sua própria competência e do conhecimento com seus alunos.

Em sua opinião Ponce (2004, p. 99),

Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas tarefas burocráticas e controladoras que lhes roubam um tempo mais qualitativo de construção de si mesmos como profissionais do ensino.

A pressão de se fazer mais em menos tempo, ou mais no mesmo tempo, afeta as formas de pensar, de sentir e de agir dos professores. A profissionalização docente e o profissionalismo se produzem não só no espaço mas também nos tempos profissionais, especialmente nos períodos de crise de identidade e de intensificação da reconstrução das identidades docentes.

A reforma demanda um maior tempo docente fora da escola, forçando os docentes a usarem o tempo de sua vida pessoal para cumprir prazos estabelecidos pelas escolas e reconfigurar suas identidades. Isso pode levá-los a aumentar o cansaço e a terem a sensação de fracasso, porque não podem dar conta das suas atividades quando o tempo lhes é insuficiente.

Um problema cada vez mais frequente na vida dos professores é o estresse docente, em parte derivado da sobrecarga da atividade (preparação de aulas, correção de trabalhos e de provas, entre outros) que devem desenvolver não só na escola como também fora dela. Sem dúvida, a exigência temporal difusa e excessiva produz cansaço e esgotamento nos professores devido ao acúmulo de tarefas, que se tornam, a cada dia, mais complexas e diversas, o que constitui um fator de risco para a saúde mental dos professores.

Segundo Lafleur (2006), as demandas temporais psicorreais causam um forte impacto no bem-estar dos professores, assim como o ritmo imposto por mudanças obrigatórias os deixa com uma sensação de incapacidade e impotência. A sobrecarga na jornada de trabalho obstaculiza a inovação, a criatividade, o compromisso docente e o desenvolvimento profissional. A escola moderna foi concebida e montada como uma máquina capaz de transmitir informações face à carência destas e baseada no seu poder disciplinar. As consequências desse fato foram imensas para o trabalho dos professores na escola de hoje, numa sociedade na qual existem abundantes e diversas informações e outra cultura do conhecimento. Assim, esse modelo não se sustenta mais.

O contexto do professor do Ensino Médio à luz das reformas educacionais deve experimentar transformações profundas. Estas devem perfilar novos modelos de organização, novos estilos de gestão do conhecimento e uma nova cultura da educação escolar na qual os tempos docentes se constituem num elemento essencial para a configuração da cultura e da identidade docente.

É nessa perspectiva que o objetivo geral deste estudo é conhecer a percepção que professores da área de Ciências Naturais e da Matemática do Ensino Médio têm do tempo da sua atividade profissional docente. Sendo assim, foram definidas as seguintes questões de estudo:

- a) Qual é o tempo docente dos professores?
- b) Que lugar ocupa o tempo docente no conjunto das dificuldades que interferem no trabalho docente?
- c) Como o tempo docente se relaciona com o conjunto de fatores propostos para melhorar o trabalho docente?
- d) Quais são as preferências dos professores em face de uma maior disponibilidade de tempo na escola?

### **1. O tempo dos professores como elemento do profissionalismo docente**

A atividade docente é uma práxis que deve ser compreendida ao se considerar o contexto do exercício da atividade profissional. Ela acontece e se desenvolve no cotidiano da escola, em contextos específicos da vida social e profissional, a partir de necessidades e motivos que são inerentes a toda atividade humana. No contexto da prática profissional, para uma melhor compreensão, a categoria “organização” se faz necessária, uma vez que os contextos e os cenários são condições da prática social-profissional que se expressam no profissionalismo.

A organização da atividade profissional é um dos elementos que caracteriza uma profissão. Cada profissão tem uma forma peculiar de ordenar seus membros, e essa organização define funções, hierarquias e responsabilidades para os seus integrantes e organiza os diferentes tipos de atividade para reconhecer, promover ou capacitar os profissionais. A organização se caracteriza pela união de esforços para se atingir um objetivo comum. Dessa forma, as pessoas devem colaborar e distribuir funções coordenando esforços.

A organização escolar, qualquer que seja a modalidade assumida, está chamada a garantir uma orientação humanista, fundamentada na flexibilidade, na autonomia e na colaboração. Quando não se têm em conta esses fundamentos, tal como acontece nas organizações tipo *tayloristas* (formalistas, burocratizadas e que priorizam a produção eficientista), é muito mais provável que os professores se sintam insatisfeitos.

A atividade docente insere-se num sistema escolar que tem sua cultura e uma organização própria, na qual os estudantes são os elementos-chave da ação educativa, estabelecendo-se com eles ações formativas marcadas, entre outras coisas, por concepções sobre a sociedade, a educação e a família, entre outros. As ações educativas do docente, portanto, fazem parte de um sistema complexo, representado pela escola, cujas relações professor-estudante não são isoladas dos outros atores, componentes/elementos do sistema. Por sua vez, o sistema escolar constitui, assim, um subsistema do macrocontexto instituído pela sociedade que tem “uma cultura educativa”. O contexto da atividade profissional demarca um espaço/tempo de construção da identidade profissional. A profissionalização docente constitui um processo de construção/consolidação das identidades docentes. Nesse processo, o profissionalismo (relativo ao ser professor) e a profissionalidade (relativo aos saberes e competência da profissão) se relacionam de forma dialética, como dimensões constituintes da profissionalização (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A escola, como organização composta por diversos seres humanos que compartilham tempos semelhantes e diferenciados, aprende e constrói sua identidade, que é de natureza coletiva. O tempo do professor não é sempre um assunto de opção pessoal. Os laços sociais, as condições econômicas, a saúde e os limites diversos impõem restrições à liberdade de fazer do tempo uma variável individual alheia aos demais. Os professores, no contexto da atividade profissional, experimentam e constroem os significados do tempo docente de forma diferente. Dessa maneira, o modo como eles o usam é um dos indicadores da qualidade do trabalho profissional.

As organizações complexas possuem um tipo de dinamismo que as fez qualitativamente diferentes dos objetos estáticos, e a variedade temporal, que vai além das razões teórico-rationais do tempo, é uma parte inerente da vida diária.

O tempo é uma abstração produzida no contexto das relações sociais. Para Elias (1988), o tempo é um símbolo das relações que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, tomando-se como uma das referências ou uma medida dos demais.

Na sociedade da informação e do conhecimento, assiste-se a uma pluralidade de tempos e espaços que não se limitam ao tempo cronológico ou ao tempo geográfico (PRETTO, 2001). Nessa sociedade, limites e fronteiras se tornam flexíveis e permeáveis. Dessa forma, as mudanças que estão acontecendo e das quais a escola faz parte conduzem a uma nova percepção do tempo.

Quando se faz referência ao tempo docente, este está sendo considerado como uma categoria que se pluraliza (e se dissemina) em vários tempos: tempo relacionado à educação, tempo de ensino (sala de aula), tempo de planejamento, tempo de avaliação e de revisão de trabalhos. Considera-se ainda o tempo fora da escola, que exige o trabalho do professor. O tempo docente é plural, complexo e idiossincrásico para cada professor e para cada coletivo escolar. Mas o tempo docente, como o espaço, não deve ser compreendido como um simples cenário ou abstração, no qual se desenvolvem as ações profissionais dos professores, uma vez que elas não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo cronometrado, pois é na própria ação que é construído e instituído um tempo capaz de ser percebido e de ter sentido pelos professores (NETO, 2000). Nota-se que a noção de “tempo docente” é complexa porque remete a diversos fenômenos e contextos, dos quais vários não são quantificáveis. O “tempo docente” se relaciona com a organização do trabalho docente, ou seja, com as disposições espaciais e temporais das diversas e complexas tarefas que os professores realizam como parte de sua atividade profissional.

O tempo pode ser humano ou físico. O tempo físico é um contínuo no qual evoluem os seres humanos e nele fixam biorritmo, horários, movimentos e tempos impostos e propostos. É um tempo incontrolável, exigindo do homem uma adaptação móvel através de sua medida. Apresenta-se como único. É um tempo especializado, mensurável em uma temporalidade marcada e possível de ser marcado (cronologia) em suas divisões – dias, horas, semanas, etc – como referência aos tempos convencionais.

Na opinião de Husti (1992), o estudo do tempo humano, antropológico, é algo recente na história do pensamento, ao contrário do tempo físico, estudado desde a antiguidade por filósofos, matemáticos, físicos, astrônomos, entre outros. Para a autora, o específico do tempo antropológico é o fato de ele ser adquirido, aprendido e de pertencer ao conjunto de dados que faz do tempo uma realidade única, original e privilegiada. Dessa forma, o tempo humano é produzido. Nele, sintetizam-se a herança e aprendizagem humana.

Existem diferentes tipologias do tempo em educação. Gunvitch (1971) propõe outros tipos de tempos: invariável, engenhoso, errático, cíclico, retardado, alterno, tempo com antecipação a si mesmo e tempo fulminante. O conteúdo desses tempos se produz em cada relação social, atrelada a uma concepção temporal construída.

Gimeno (2008, p. 26-27) assinala que a compreensão do tempo, sob o ponto de vista da instituição escolar e da subjetividade dos que a vivem, articula quatro dimensões. São elas:

- a) a dimensão físico-matemática do tempo, isto é, sua duração e sucessão. É um tempo limitado que se mede, se ordena, se distribui e se controla;
- b) a dimensão biológica ou bioquímica do tempo, referente aos processos de desenvolvimento e crescimento assim como aos processos fisiológicos cíclicos ligados aos fenômenos diários (circadianos);
- c) a dimensão do discorrer sobre processos pessoais e subjetivos. É, em grande medida, um tempo lembrado;
- d) a dimensão social do tempo, ou seja, o ritmo temporal coletivo que condiciona o ritmo individual.

Por sua vez, Lafleur (2006), ao se referir ao tempo da prática educativa, o classifica em: tempo técnico-racional, regularidade temporal e tempo rotineiro, tempo cultural, tempo vivido e tempo sociopolítico. Essas tipologias, segundo o autor, são de interesse para se pensar e discutir a complexidade da problemática do tempo docente. Esse autor (2006) reduz as relações entre as categorias temporais, baseado em diversos estudiosos, às dimensões temporais e as evidencia na educação da seguinte forma:

- a) *Tempo técnico-racional*: tempo organizado, tempo linear, tempo objetivado e científico, tempo de relógio, tempo programado e quantificado. Os horários e os prazos dominam. O tempo proporciona um marco absoluto para referenciar todos os fatos. O tempo avança e é um bem escasso que se deve usar, consumir e inverter;
- b) *Regularidade temporal e tempo rítmico*: Tempo natural e biológico, tempo rotineiro, tempo de calendário, tempo repetitivo. O tempo proporciona ordem e regularidade aos ritmos naturais, biológicos e cíclicos da vida: o dia, a estação e o ano. O tempo é mais considerado em relação às atividades importantes do que em relação ao tempo "do relógio". O comportamento social está influenciado pela integração dos ritmos dos indivíduos. A repetição e a natureza cíclica das tarefas e das atividades dão uma sensação de segurança;
- c) *Tempo temporal*: tempo culturalmente condicionado, tempo sagrado, tempo profano, tempo monocrômico, tempo policrômico. Em algumas culturas, o tempo é uma característica dominante e essencial da vida diária. Em outras, o tempo é menos significativo. Uma cultura pode caracterizar-se por um ritmo turbulento, em outras, o movimento é lento e casual. A forma como se percorre e se usa o tempo representa o modo em que se experimenta a vida na cultura;
- d) *Tempo experimentado*: Tempo pessoal, tempo social e em grupo, tempo compartilhado, tempo subjetivo, tempo vivido, tempo fenomenológico, tempo privado, tempo reflexivo. As experiências pessoais localizadas têm, com frequência, muito significado. As experiências emocionais e pessoais influenciam as atividades diárias. O tempo social e em

grupo impregna a família, o trabalho e a comunidade. As oportunidades para a reflexão impregnam as histórias e as narrativas pessoais no âmbito laboral. O tempo “se passa ou voa” de acordo com a natureza da atividade e com as relações em que as pessoas se veem implicadas;

- e) *Tempo sociopolítico*: tempo colonizado, tempo pelo gênero, tempo de responsabilidade, tempo de poder socioeconômico, tempo real, tempo psicológico, tempo em rede. O tempo é poder e controle, disciplina, divisão do trabalho, distribuição de salários. É também dinheiro, intensificação e colonização do tempo privado. O tempo pode ter implicações de gênero específico dependendo dos papéis e da dimensão temporal privada e, estabelece limites para as diferentes tarefas. As perspectivas temporais variam em proporção a depender da distância de uma inovação/atividade, do uso das tecnologias da informação e das comunicações diminui as distâncias e o espaço.

Essas referências do tempo possibilitarão uma primeira aproximação para se pensar o tempo dos professores no momento em que serão respondidas as questões de estudo da pesquisa.

## 2. Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem caráter descritivo na medida em que procura revelar a fenomenologia da percepção do tempo que docentes da área de conhecimentos das Ciências Naturais e da Matemática do Ensino Médio têm como dimensão do contexto da atividade profissional e do profissionalismo.

Como instrumento de pesquisa, foi privilegiado o questionário de perguntas semiestruturadas. Esse tipo de instrumento é consonante com a natureza descritiva do estudo, uma vez que é adequado para dar respostas ao problema aqui proposto. As perguntas foram elaboradas segundo os objetivos e as questões de estudo, considerando critérios de validade estabelecidos e negociados pelos pesquisadores. A escolha de perguntas fechadas se fundamentou no fato de se ter informações preliminares e resultados de outros estudos relativos à problemática do tempo dos professores na sua atividade profissional. O uso do questionário possibilitou o levantamento dos dados de um grupo numeroso de professores num tempo reduzido. Essa situação confere uma dimensão quantitativa ao estudo numa relação estreita com a natureza qualitativa dos dados. O plano do questionário é mostrado no QUADRO I a seguir.

QUADRO I - Plano de questionário

QUESTÕES	ENFOQUE DA PERGUNTA
1. Qual é o tempo docente dos professores?	Dados relativos à carga horária e à sua distribuição.
2. Que lugar ocupa os tempos docentes no conjunto de dificuldades no trabalho docente?	Cotidianamente, nas escolas, os docentes se confrontam com uma multiplicidade de situações. Da lista que segue abaixo, foi solicitado que fossem indicadas quais situações representavam para os docentes uma dificuldade em seu trabalho diário e as que não fossem.
3. Como o tempo se relaciona com o conjunto de melhorias do trabalho docente?	Escolher situações para melhoria do trabalho numa ordem de importância.
4. Quais as preferências dos professores ao disporem de mais tempo na escola?	Selecionar quais atividades realizaria com 10 horas a mais de trabalho remunerado.

Fonte: dos próprios autores.

Antes da aplicação definitiva do questionário, foi realizado um pré-inquérito com um grupo de 12 professores – colaboradores da pesquisa – com a finalidade de testar as perguntas em relação à: compreensão das questões, verificação de dúvidas e das dificuldades no preenchimento. A aplicação do questionário aconteceu nas escolas, fornecendo tempo necessário para as respostas.

A partir das respostas de cada questionário, foi construída uma base de dados numa planilha do *excel*. Essa base de dados foi trabalhada com o software *Modalisa 7.0*, que é um processador de dados. Numa dinâmica de construção de tabelas e gráficos, foram criadas hipóteses provisórias, as quais possibilitaram nortear a seleção e a organização dos dados de forma descritiva. A representação dos dados permite a sua visualização de forma clara e precisa para fins de interpretação.

### **3. Os tempos docentes: percepção dos professores do ensino médio**

Os resultados da pesquisa procuram responder às questões de estudo para se ter uma descrição contextualizada (e temporal) do tempo docente (ou melhor, dos tempos) como condição que configura o profissionalismo docente. Eles são apresentados sob duas perspectivas:

- a) a primeira, como uma caracterização geral do tempo vivido pelos professores;
- b) a segunda, como uma dimensão da percepção e avaliação do tempo docente por parte dos professores.

#### **3.1 O tempo de trabalho dos professores: os tempos vividos, o tempo percebido, o tempo desejado**

Participaram da pesquisa 142 professores de 29 escolas do Ensino Médio da rede estadual de Educação, localizadas na região metropolitana de Natal - RN. Nesse grupo, 76,0% são homens e 24%, mulheres; 60% têm mais de 36 anos; somente 36% possuem pós-graduação, em particular, especialização em uma área da educação. É um grupo de professores com mais de 10 anos de experiência na docência (62% no total). O grupo de professores participantes da pesquisa se caracteriza por ser predominantemente do sexo masculino, de idade mediana e com experiência na docência e no cumprimento do tempo numa perspectiva de tempo técnico-racional, como aborda Lafleur (2006).

O 58,5% dos professores afirmaram trabalhar em apenas uma escola. Nessa pesquisa, os que trabalham em duas escolas representam 32,2%, e, em três escolas, somam 9,3%. A necessidade de se trabalhar em mais de uma escola torna-se uma dificuldade para os professores e para o desenvolvimento curricular de cada escola.

Em relação ao número de horas semanais para trabalhar nas as escolas, 53,7% dos professores usam de 21 a 40 horas, enquanto 46,3% trabalham mais de 40 horas. Essa última situação implica uma dispersão do tempo dos docentes e uma sobrecarga de trabalho. Esse resultado foi também constatado na pesquisa do Inep/Unesco (2004), segundo a qual, em relação à quantidade de horas semanais em que atuavam em sala de aula, 54,2%, dos professores cumpre de 21 a 40 horas enquanto 45,8% dos professores trabalham mais de 40 horas.

Os professores que ministram aulas em 4 ou em 5 turmas têm, em média, 40 alunos por turma. A quantidade de alunos por turma é outra variável importante que influencia no tempo docente. Os dados da pesquisa do Inep/Unesco (2004) revelam que, no ensino médio, 27,8% dos professores possuem entre 201 e 300 alunos, e 17,7% possuem mais de 600 alunos. É significativo o número de professores com até 100 alunos (54,5%). O elevado número de alunos que cada professor ensina pode constituir um obstáculo para a renovação didática e para um currículo que trabalha as diversidades cognitivas e culturais, além de acompanhar e ajudar os estudantes quando precisam durante o processo de aprendizagem. O tempo dedicado ao ensino, como explicam Tardif e Lessard (2005), constitui o âmagô da tarefa docente.

Uma informação relevante se relaciona ao fato de 78,9% dos professores dedicarem até 10 horas por semana para atividades docente fora da escola. Com essa informação, deduz-se que os professores ocupam preferentemente seu tempo profissional nas escolas onde desenvolvem sua atividade profissional.

O tempo docente, para um número significativo dos professores participantes da pesquisa, é uma problemática em relação à carga horária, ou seja, ao tempo técnico-racional, compartilhada em mais de uma escola. Essa situação pode ser geradora de ambiguidades em relação a uma identidade profissional. Como explicam Nuñez e Ramalho (2011), a escola é um dos espaços privilegiados para a construção da identidade profissional articulada aos compromissos ético-profissionais, unindo os professores ao projeto político pedagógico da escola.

### 3.2 A percepção e a avaliação dos tempos na escola por parte dos professores

A percepção do tempo se relaciona ao tempo experimentado ou, como alerta Lafleur (2006), o tempo pessoal, social, compartilhado e subjetivo. É o tempo que não pode ser medido e cronometrado com exatidão.

Em relação às dificuldades no trabalho docente, apresentadas na no Quadro 2, reproduzido a seguir, enquanto 43,9% avaliam o tempo disponível para a correção de tarefas e atividades como um elemento de grande dificuldade, 40,2% dos professores consideram que o tempo disponível para desenvolver tarefas é um fator de grande dificuldade em relação a outros fatores que dificultam o trabalho docente. Chama a atenção o fato de que para 56,8% e 59,8%, respectivamente, esses tempos não apresentam grandes dificuldades ou é de dificuldade administrável, portanto, não se constituem como questões consideradas problemáticas para o trabalho docente.

Quadro 2 - Proporção de professores segundo avaliação das dificuldades no trabalho docente

Nº de ordem	Dificuldades no trabalho docente	Percentual		
		Grande dificuldade	Dificuldade administrável	Não é uma dificuldade
1	Relação com a família dos alunos	43,0%	34,5%	22,5%
2	Organizar o trabalho em sala de aula	8,5%	36,6%	54,9%
3	Tempo disponível para desenvolver as tarefas	43,9%	40,8%	15,5%
4	Tempo disponível para correção de avaliação, de exercícios, etc.	40,2%	40,8%	19,0%
5	Domínio de novos conhecimentos	-----	31,7%	69,3%
6	Disponibilidade de materiais didáticos	67,6%	32,4%	-----
7	Relação com a direção da escola	-----	31,7%	68,3%
8	Participação em reuniões pedagógicas	21,8%	30,3%	47,9%
9	Trabalho experimental e prático com os alunos	66,2%	21,8%	12,0%

Fonte: dos próprios autores.

Na pesquisa do Inep/Unesco (2004), o tempo (para a correção de materiais e o tempo disponível para o desenvolvimento de tarefas), de forma geral, aparece como o problema mais assinalado pelos professores em relação ao exercício de sua atividade profissional. Esse resultado pode ser mais bem estudado, uma vez que se mostra contraditório, considerando-se a quantidade excessiva de alunos que cada professor ensina.

Os professores deveriam manifestar quais melhorias desejariam no seu trabalho na escola. No QUADRO 3, aparecem os resultados mais significativos. Para 31% dos professores, o tempo seria um fator importante para melhorar o seu trabalho, enquanto para 17,6%, o tempo vivido na escola é um fator de menor importância. Esses resultados sinalizam para o fato de que, em geral, o tempo percebido pelos professores não é um problema grave se comparado com outros fatores, como as condições materiais da escola e o material didático para desenvolver atividades de ensino.

Quadro 3 - Proporção de professores segundo fatores a serem melhorados na escola

Melhorias do trabalho docente na escola	Percentuais de respostas	
	Mais importantes	Menos importantes
Condições econômicas e materiais da escola	46,5 %	31,3 %
Apoio do sindicato	-	-
Tempo	31,0 %	17,6 %
Estímulo e motivação	31,0 %	17,6 %
Apoio pedagógico	30,3 %	17,6 %

Fonte: dos próprios autores.

Esse resultado, aparentemente, parece contraditório em relação aos outros estudos. Em parte, essa situação poderia ser explicada por causa do impacto limitado das reformas na prática dos professores. Para eles, pode-se pensar, que a reforma não tem provocado ainda mudanças significativas em seu trabalho e, conseqüentemente, no tempo da atividade profissional.

Outra pergunta do questionário indagava sobre as atividades que os professores gostariam de realizar com 10 horas a mais de trabalho remunerado.

Quadro 4 - Proporção de professores segundo atividades a privilegiar com 10 horas a mais.

CATEGORIA	PERCENTUAL
Aperfeiçoamento informal	62,0 %
Trabalhar com os alunos	67,9 %
Corrigir trabalhos, provas	68,5 %
Formação continuada	53,5 %
Produção de materiais didáticos	49,8 %
Preparar experimento e trabalhos práticos	80,2 %

Fonte: dos próprios autores.

Em relação ao tempo desejado, relativo a 10 horas a mais disponíveis, como se observa no QUADRO 4, os professores preferem dedicar esse tempo, preferentemente, ao aperfeiçoamento informal (62 %), ou seja, ter tempo para estudar; ao aperfeiçoamento na formação continuada (53,5%); ao desenvolvimento de experimentos e trabalhos práticos (80,2%); à produção de materiais (49,8 %). Pode-se constatar, a partir desses resultados, que o tempo de formação é um forte componente do tempo desejado pelos professores, assim como corrigir trabalhos e provas, atividades que exigem tempo e pela qual eles têm preferência se tivessem mais tempo disponível no seu tempo técnico-racional.

Um resultado que chama a atenção é que 80,2% dos professores desejariam ter mais tempo para desenvolverem trabalhos práticos em laboratórios com seus alunos. Eles também revelaram que, na escola, falta material com o qual poderiam desenvolver esses trabalhos. Certamente é relevante ressaltar a importância que os docentes atribuem à falta de materiais, ao espaço físico,

aos laboratórios de ciências, aos equipamentos e produtos químicos como elementos necessários para um contexto adequado ao ensino das Ciências Naturais e da Matemática.

Esses resultados coincidem com os da pesquisa do Inep/Unesco (2004), na qual se constatou, em relação às condições de trabalho que, de modo geral, 80,4% dos professores concordaram em ocupar o tempo extra de 10 horas a mais de trabalho remunerado em atividades de autoaperfeiçoamento (ler, buscar novos materiais dentre outros).

Ao serem questionados sobre mudanças desejadas na escola - atribuindo importância numa escala de 0 a 10, sendo 10 o grau máximo de importância em relação a vários fatores, dentre os quais aparece a carga horária na escola - os professores manifestaram sua posição sobre essa questão, e os resultados mais relevantes sobre a carga horária estão no QUADRO 5.

Quadro 5 – Proporção de professores em relação à importância conferida à mudança da carga horária

VALORES DA ESCALA (de 10 a zero)	PERCENTUAL
10 ( máxima importância)	56,0 %
9	12,0 %
8	10,0 %
7	14,0 %
6	4,0 %
5	4,0 %

Fonte : dos próprios autores.

O QUADRO 5 revela que um percentual significativo de professores percebe como necessário mudar o tempo na atividade profissional (a carga horária), com uma forte concentração para os níveis mais altos de interesse por essa mudança. A partir dos resultados encontrados nesse quadro, foi possível deduzir que a maioria dos professores, por estarem insatisfeitos com o tempo disponível para a sala de aula que ainda é compartilhado com outras atividades.

No questionário, houve a indagação sobre a percepção dos professores em relação a duas transformações das condições de trabalho vinculadas ao tempo. No QUADRO 6, são apresentados os resultados dessa questão. Esse quadro mostra a percepção dos professores em relação à necessidade de concentrar a carga horária numa única escola (100%). Esta é uma reivindicação dos professores quando tratam das condições de trabalho. O fato de professores trabalhar em mais de uma escola reforça suas aspirações de ter sua carga horária concentrada em uma única escola.

A partir desse quadro, verifica-se também que 84% não consideram que aumentar os dias do calendário escolar represente uma melhoria na qualidade da educação. Esses resultados são similares aos obtidos na pesquisa do Inep/Unesco (2004). Nesta, 86,7% dos professores concordaram em concentrar a carga horária em apenas um estabelecimento, e 90,2% manifestaram discordância em relação ao prolongamento do calendário anual para melhorar a qualidade do ensino o que implicaria aumento do tempo de trabalho dos professores.

Como já foi dito anteriormente, eles entendem que somente aumentar a quantidade de tempo e prolongar o calendário escolar não necessariamente implica melhoria da educação e do trabalho docente caso não ocorra uma melhoria na qualidade do tempo docente. Isso chama a atenção para se pensar a implementação da Educação em Tempo Integral e do Ensino Médio Inovador que implicam nessas mudanças temporais, como propostas do MEC, no contexto das reformas educacionais atuais. Assim, é necessário prestar atenção à opinião dos professores para que se evite “fazer mais do mesmo”, ou seja, para que não se repitam os mesmos erros quando novas mudanças forem propostas.

Quadro 6 – Grau de acordo com relação a possíveis transformações das condições do trabalho docente relacionadas ao tempo.

Categoria	Totalmente de acordo	De acordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
Favorecer a concentração da carga horária dos professores em uma única escola	92%	8%	—	—
Prolongar o calendário anual para melhorar a qualidade da educação oferecida	10%	6%	34%	50%

Fonte: dos próprios autores.

### Conclusões

O tempo geralmente está nas “agendas de mudança” dos professores como categoria profissional ligada às discussões sobre a jornada de trabalho. Essa mudança se associa à aspiração de redução do tempo de trabalho. As percepções e as experiências relativas ao tempo se encontram entre os elementos mais importantes para o funcionamento de qualquer grupo profissional. Quando os membros deste diferem nas suas experiências de tempo, são produzidos os típicos problemas de comunicação e relação (SCHEIN, 1992). Compreender o tempo docente, sua organização e sua estrutura é de vital importância para se compreender também o cotidiano do trabalho dos professores nas escolas, como dimensão do profissionalismo docente.

É necessário nos atentarmos para os projetos do professor, para as suas expectativas e para os seus desejos. Sendo parte da trama humana, tecida no tempo, o ser profissional se dirige para um horizonte atrativo, um futuro desejado sob a ótica das necessidades pessoais e sociais. Isso não significa apenas solicitar aos professores que participem ativamente do projeto pedagógico da escola na qual trabalham, mas também é necessário que eles tenham esperança e entusiasmo com seu trabalho, fazendo com que construam novas metas sem as quais a trajetória profissional pode ser condenada ao desinteresse e à falta de perspectivas.

Os resultados mostram que um número significativo de professores desenvolve suas atividades em duas ou mais escolas. A carga horária não é extensa, mas é prejudicada quando deve ser compartilhada com vários espaços da atividade profissional. Essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e nem para a construção de uma nova identidade associada aos projetos inovadores que a reforma impõe à escola. Os professores que são obrigados a trabalhar em mais de uma escola para complementar o seu salário e que têm um elevado número de alunos estão expostos à fadiga laboral tanto psíquica como física, que os leva a se relacionarem menos com seus alunos, ter menos oportunidades para a atualização profissional. Além disso, no geral, seu compromisso com o projeto pedagógico da escola é mais fraco.

A preferência dos professores em relação ao tempo experimentado se relaciona com o aperfeiçoamento, com a formação continuada em espaços formais e informais. Essa necessidade obriga a construção de novas configurações alternativas de organizações do tempo e do espaço para se construir uma nova cultura escolar.

Hargreaves (1992) assinala que a distribuição do tempo reflete as configurações dominantes de poder e status dentro do sistema escolar e da própria escola, ou seja, tem um significado micropolítico. Este condiciona a formação do cronosistema horário da escola. Compreender como os professores percebem e usam o tempo pode contribuir para a busca de “novos tempos” que emanam de um “novo profissionalismo docente”, atrelada às exigências de uma escola democrática inserida na sociedade global da informação e do conhecimento. Nessa sociedade, com suas novas tecnologias, a escola, para ser reformada, deve procurar meios para reinventar-se e, nesse sentido, as mudanças do tempo são necessárias.

O tempo e sua organização devem ser protagonistas do profissionalismo docente, na medida em que seja reconhecido como condição necessária para atender às exigências de uma nova identidade docente que não pode ficar fechada numa concepção de horários rígidos e tempos delimitados por fronteiras invioláveis. Como diz Vázquez (2007, p. 8), reconceitualizar as ideias de tempo e de organização escolar requer reconhecer que “não  necessário preencher a vida da escola de horas, mas as horas da escola de vida”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993.
- CARR, W. KEMMIS, S. *Teoria Crítica de la enseanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca. 1988.
- COUCHOT, E. Reinventar o tempo na era do digital. *Revista Eletrnica Interin*, n. 4, artigo 1. jul./dez./2007. Disponível em: <<http://utp.br/interin/EdicoesAnteriores.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2011.
- DARLING, L. H.; MC LAUGHLI, M. W. Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 8, Apr. 1995.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar editor, 1989.
- ESCOLANO, A. Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque Escolar. *Revista de Educación*, 248, p. 55-79, 1992.
- FERNÁNDEZ, M. E. *La jornada escolar*. Proposta para el debate. Barcelona: Ariel Socel, 2002.
- \_\_\_\_\_. Tiempo escuela y sociedad. *Cooperación Educativa*, n. 69, p. 22-25, 2006.
- \_\_\_\_\_. Tiempo, escuela, sociedade. *Revista Kikirek*, n. 69E, p. 22-25, 2001.
- GILDDERS, A. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata, 2008.
- GUNVITCH, G. *The social frameworks of knowledge*. New York: Harper & Row, 1971.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.
- HARGREAVES A. *Cultures of teaching and education change*. Conferncia apresentada a The American Education Research Association, New York, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Changing teachers, changing time: Teacher work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College, 1994.
- \_\_\_\_\_. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educação*, n. 298, p.31-53, 1992.
- \_\_\_\_\_. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Revista Kikirik*, n.69, 2003.
- \_\_\_\_\_. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educacion*, n. 298. p. 31-53,1992.
- HUSTI, A. Del tiempo escolar uniforme a La planificación del tiempo móvel. *Revista de Educação*, n. 298, p. 31-53, 1992.
- LAFLEUR, C. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Kikineki*, n. 69, 2003.
- \_\_\_\_\_. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Cooperación Educativa*, n. 69, p. 26-31, 2006.

- LISTON, D. Y; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.
- LOURENCETTI, G. C. O processo de intensificação no trabalho docente na atualidade. *Tempo & Espaço*, v. 6, p. 8-23, 2008.
- NETO, A.V. Espaços, tempos e disciplinas: a criança ainda deve ir à escola? In: MAZZOTTI, A. J. A.; et al (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 09-20.
- PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSK, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). *Conhecimento local e conhecimento – universal: pesquisa didática e ação docente*: Curitiba: Champagnat. 2004. p. 99-114.
- PRETTO, N.; PINTO. C.C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. II. n. 31 jan./abr. 2006.
- RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I. Diagnóstico de necessidades formativas de professores de ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.
- RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SCHEIN E. H. *Organizational Culture and leadership*. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna. 2000.
- VALERA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, n. 298, p. 2-29. 1992.
- VÁZQUEZ, R. Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42 (6), p. 1-11. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

Recebido em: 01 de novembro de 2011.  
Aprovado em: 05 de dezembro de 2011.

## O DESAFIO DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

### THE CHALLENGE OF EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER

*Oswaldo Dalberio*<sup>1</sup>

*Paulo Antônio Bertoldi*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo conhecer o nível de contribuição que a formação acadêmica oferece para que o professor alie teoria e prática no seu trabalho cotidiano em sala de aula e principalmente na relação com os discentes do ensino fundamental e médio. Com embasamento teórico em diversos autores, dois questionários foram elaborados e aplicados aos professores e alunos de uma escola estadual de Uberaba - MG. Os dados coletados foram estatisticamente ponderados e comparados com as ideias dos autores consultados. Elaborou-se uma síntese com os dados sobre a atuação do professor e sobre os seus métodos de ensino. Os elementos de caráter didático-pedagógico que estiveram presentes na sua formação de todos os professores entrevistados. Deles, 68,75% afirmaram que suas formações tiveram ênfase teórica e prática. Além disso, 37,50% dos docentes entrevistados utilizam lousa e pincel ou giz e quadro-negro como principal recurso instrucional nos seus métodos de ensino, enquanto 12,50% deles utilizam recursos multimídia. Muitos deles adquiriram conhecimentos acerca desses recursos por meio da experiência profissional. O professor deve se conscientizar acerca dos componentes de caráter didático-pedagógico presentes em sua formação veiculando-os à sua prática cotidiana, para que assim cumpra efetivamente seu papel de agente desalienante para com os alunos e conscientizador para com a sociedade. Tanto a formação inicial coerente quanto a formação continuada possuem fatores importantíssimos na qualidade final do processo de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação. Formação de professores.

**ABSTRACT:** This paper aims to understand the level of contribution that academic education offers to the teacher combines theory and practice in their daily work in the classroom and especially in relation with the students of elementary and high school. Theoretically based on several authors, two questionnaires were developed and applied to teachers and students of a Brazilian State School. The collected data were statistically analyzed and compared with the ideas of the authors. The article presents a synthesis with data and ideas on teacher performance and teaching methods. The didactic-pedagogic elements attended the training of all teachers interviewed. Of them, 68.75% said that their training had theoretical and practical emphasis. Moreover, 37.50% of faculty respondents used blackboard and chalk and brush or chalkboard as the primary educational resource in their teaching methods, while 12.50% used multimedia features. Many of them have acquired knowledge about such resources through teacher professional experience. The teacher must be aware about the didactic-pedagogic components present in their education by conveying them to their everyday practice, so that it effectively fulfills its role as a delineating agent with students and as a critical agent to society. Both the consistent initial and continuing education are important factors in the final quality of the education process.

**KEYWORDS:** Teaching. Education. Teacher training.

<sup>1</sup> Doutor em Serviço Social. Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: prof.dalberio@gmail.com

<sup>2</sup> Bolsista em projeto de Iniciação Científica pela Fapemig/MG. Bolsista da Capes – Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). E-mail: paulobertoldi@live.com

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.  
*Immanuel Kant*

## **Introdução**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito escolar com o propósito de investigar a formação e a atuação do professor. Buscamos compreender quais os aspectos que interferem e auxiliam na formação do professor. Dividimos o trabalho nos seguintes assuntos dentro da temática proposta: (1) formação humana do professor; (2) formação técnica e teórica do professor; (3) a atuação do professor em sala de aula e, por último, a “visão do aluno”. Estabelecidos o tema e os assuntos, fizemos um levantamento bibliográfico para encontrar textos que pudessem fundamentar as discussões desse trabalho.

O propósito era compreender e apresentar os resultados de um estudo sobre a realidade profissional do professor desde a sua formação acadêmica até a sua ação em sala de aula, bem como a visão dos alunos a respeito da atuação do professor. Além de realizarmos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema formação profissional do professor, fizemos também visitas a uma escola estadual na cidade de Uberaba, pela qual obtivemos informações da realidade dos professores nos níveis fundamental e médio e dos respectivos alunos.

Aplicamos um questionário com 24 perguntas relacionadas à formação e atuação do professor aos 48 professores da escola mencionada. O conteúdo do questionário englobou os aspectos: a formação humana do professor, a formação técnica e, por fim, a ação do professor na realidade da sala de aula. Aplicamos um questionário que constava 13 perguntas a 50 alunos para sabermos quais as impressões que eles têm sobre a formação e atuação dos seus professores.

Estes dados nos deram um panorama da especificidade da formação e da vida profissional do professor, visto que tínhamos um problema de pesquisa a investigar e que se apresentava da seguinte maneira: até que ponto a atuação profissional do professor corresponde à sua formação acadêmica? Para responder a esta preocupação estabelecemos como objetivo principal: conhecer o nível de contribuição que a formação acadêmica oferece para que o professor alie teoria e prática no seu trabalho cotidiano em sala de aula e, principalmente, na relação com os discentes de ensino fundamental e médio.

Tendo as informações e os dados tabulados, fizemos a comparação deles com as publicações consultadas nas discussões necessárias e observamos.

Pudemos observar nessa pesquisa que o professor tem papel importante no processo de formação do aluno, principalmente no que diz respeito à desalienação do estudante. Para que possa exercer esta função deve preparar-se de maneira consistente tendo como base os componentes de caráter didático-pedagógico que estão presentes em sua formação e são veiculados em sua prática diária.

## **Características da população pesquisada**

Para obtermos os dados, foi aplicado um questionário a 48 professores do ensino médio e fundamental, os quais serão denominados nesta pesquisa como população investigada.

Desses professores, 83% são do sexo feminino. Essa diferença entre o número de professores e professoras confirma a tendência internacional da presença crescente da mulher no mercado de trabalho, ou seja, o que era trabalho exclusivamente masculino está dando lugar à presença feminina. A presença da mulher em destaque aqui, se refere então, a uma evidência de atuação dessas profissionais na atividade docente. Em qualquer instância, a presença feminina nos postos de trabalho, independentemente da força utilizada pela função, é fundamental. Por outro lado, confirma que no trabalho educacional, a hegemonia ainda é feminina.

Quanto à faixa etária dos professores, 29% estão entre 31 e 40 anos e 29% entre 41 e 50 anos, ou seja, dos 48 professores pesquisados a maioria tem acima de 31 anos. Isso significa que é uma população experiente e que possivelmente dedicaram vários anos de sua vida profissional para a atividade docente. O que nos chama a atenção é que estes profissionais mais experientes são os que mais se destacam em sua prática cotidiana, dado este que pode ser interpretado como um facilitador do saber fazer.

O conhecimento adquirido por estes ao longo do tempo faz com que certas dificuldades dos iniciantes ao professorado sejam minimizadas pela troca de informações necessárias, específicas da rotina da escola. Essa característica é interessante, pois normalmente nos espaços nos quais prevalece a disputa, a concorrência e até mesmo as dificuldades de relacionamento interpessoal entre os participantes do processo podem ser superadas. A pesquisa mostrou que a experiência dos envolvidos no processo educativo pode dar fluidez e consistência aos relacionamentos interpessoais e profissionais.

### **Por que é importante a formação humanista do professor**

Um dos objetivos era saber se existia alguma disciplina de Ciências Humanas no processo inicial de formação dos professores. Os dados que obtivemos demonstram que 85% dos professores tiveram contato com as disciplinas de Ciências Humanas na sua formação acadêmica. Depreendemos daí que isso poderá facilitar a interação entre professor e aluno. Acreditamos que essas disciplinas, quando utilizadas durante e depois do processo de planejar, executar e avaliar, colaboram de maneira mais eficiente com a prática desses profissionais.

O que podemos dizer, em tese, é que a escola pesquisada tem uma massa de professores com preparação adequada para exercer a função de docente. No trabalho docente é fundamental entender que o “ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana e significados mais abertos. [...] que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí [...] descobrimos que nossa docência é uma humana docência” (ARROYO, 1986, p. 53).

Podemos compreender a importância desses conteúdos para a formação humana do profissional e mencionar que estarão intimamente ligados à prática docente, pois, será nessa prática que ocorrerá a efetivação dos objetivos educacionais que necessitam de esforço pedagógico para sua consecução e efetivação.

Dos professores pesquisados podemos observar que 48% tiveram contato com a disciplina de psicologia na sua formação, a qual oferece ao profissional uma possibilidade de compreensão do processo de desenvolvimento físico e mental do educando. Também podemos verificar que de alguma forma os outros professores tiveram contato com outras disciplinas de Ciências Humanas no percurso de sua formação acadêmica, sejam elas as disciplinas comuns nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura como sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, ética dentre outras. Visualizamos que as disciplinas de Ciências Humanas na formação do professor são importantes, pois eles estão constantemente em contato com o humano, isto é o aluno.

A força que estas disciplinas exercem na formação do profissional docente é tão grande que seria inconcebível termos profissionais ligados e atuantes nas escolas e espaços educativos sem tais conteúdos. Com a aplicação e análise do questionário constatamos que a maioria dos professores concorda que é importante e válida a formação humana dos educadores, sendo considerada por estes, uma das características essenciais para a formação do profissional professor.

Compreendemos que um profissional que possua formação humanística pode exercer sua função com maior eficácia e tornar-se um profissional diferenciado. Tais profissionais, dedicando à tarefa de educador, farão a mediação de conhecimento. A aquisição de bases sólidas para um bom desempenho profissional é de responsabilidade do próprio educador.

O trabalho docente deve ter, no sentido de possuir em si, a adaptação e a paciência. Algumas características de adaptabilidade pertinentes ao ambiente cultural no qual o aluno está inserido são imprescindíveis para uma melhor compreensão da própria vida do aluno. Ao professor cabe aprender como ter paciência para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada educando. Assim sendo, o educador se diferencia pela sua adquirida maestria em compreender o processo de ensino-aprendizagem, tanto dele quanto do aluno.

Neste sentido, observamos Demo (2004, p. 144) dizendo que de um profissional da educação “[...] o mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”. Dessa maneira, este autor nos dá uma visão mais pragmática do “ser professor”, e nos orienta no sentido do saber fazer.

Todavia, partindo dessa ideia do saber fazer e das demais inferências feitas até agora, percebemos que é necessário que o profissional docente saiba utilizar aquilo que aprendeu na academia e os recursos disponíveis para a execução de suas tarefas. Isso significa que a formação humanística do professor ajuda a desenvolver seu papel social na comunidade, na escola e com seus alunos.

O professor possui consciência de seu papel social na escola, na comunidade desta escola, com os alunos e com a sociedade de uma maneira ampla? Este foi o questionamento que fizemos ao público entrevistado para saber o que pensavam. As respostas nos mostram que a maioria dos professores entrevistados reconhece a existência de um papel social na sua função. Gadotti (1998) nos diz sobre esse aspecto apontando que o homem faz a sua história intervinda em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma, ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, torna-o útil a seu bem-estar. Da mesma maneira, ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo, ele humaniza a natureza e a vida dos homens em sociedade. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia, pois é uma ação do homem sobre o homem, para juntos construir uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.

Confirmando assim as palavras de Kuenzer (2002), ao docente não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deve ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano. Deve também ter conhecimento da sociedade, de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar e daqueles que são a razão do seu trabalho: os alunos.

Na perspectiva emancipatória de Gadotti (1998), o estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola; é um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir do professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola. Daí a necessidade de o professor estar bem preparado teórica, prática e eticamente.

A formação humana do professor é importante porque ele no seu dia a dia se relaciona com os alunos. Tendo formação na área de Ciências Humanas facilita-se esse relacionamento. Essa ideia originou a intenção de verificar junto aos professores de Educação Básica, como se estabelece tal relação. Para tanto, pesquisamos na escola mencionada o que pensam os professores sobre este assunto, quais disciplinas de formação humana tiveram, qual a relação que se estabelece entre aluno e professor dentro de sala de aula.

Psicologia foi a que teve maior porcentagem mostrando assim a sua importância na formação humana do professor. Azanha (2004) fala da eficácia que os procedimentos de ensino teriam se apoiassem em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. O impacto dessas ideias

influi fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substantivamente o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica.

A maioria dos professores concorda que é de grande importância a formação humana dos educadores. Sustentando esta ideia, Alves (2002) mostra que conseguimos abrir novos espaços-tempos para que, de todas as maneiras, aprendamos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo sempre crescente de solidariedade intelectual, aprendendo a respeitar o outro enquanto um legítimo outro.

Dos professores entrevistados 95% concordam que a formação deve ser teórica, prática e ética. Assim, Neves (2009) diz que “o profissional (não apenas o docente) desenvolve-se juntando sua formação superior com o aprendizado realizado fora da academia, ou seja, construída na sua vida pessoal e coletiva”. Diante disso, podemos entender ser fundamental que haja uma formação, se não completa o mais próximo disso, visto que o profissional da educação está em constante interação com a cultura atual. Isto ajuda o aluno a ter o equilíbrio para compartilhar o conhecimento e para garantir uma aprendizagem sólida que possa também interagir com a cultura na realidade na qual está inserido.

A formação humana ajuda a desenvolver o papel social dos professores na comunidade, na escola e com seus alunos. Dos 48 professores entrevistados, 44 afirmam que é necessária uma formação humana sólida. Assim, eles podem compreender a realidade do aluno inserido num contexto social. O docente pode também aprender nas situações vividas como se relacionar com diversos aspectos humanos e pode ajudar a solucionar problemas apresentados no cotidiano escolar. A maioria dos professores (98%) afirmou que a formação humana proporciona bases mais sólidas para desenvolver a consciência de cidadania no aluno.

Um dos aspectos dessa pesquisa foi o de saber como os professores encaravam a questão ética na sua profissão. Dos 48 professores, 23 julgaram que o respeito é fundamental na interação professor-aluno. Em seguida, 10 professores apontaram a responsabilidade. Outros 7 professores julgaram que a honestidade e o caráter tinham também grande importância.

Ao docente não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas e, para isso, precisa conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano. Deverá também conhecer a sociedade de seu tempo nas relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar e principalmente conhecer aqueles que são a razão do seu trabalho: os alunos. Portanto, clássica dicotomia entre conhecimento humanista e científico-tecnológico, articulando ciência, cultura, cidadania e trabalho precisa ser superada.

### **Por que é importante a formação teórica e prática do professor**

Os professores pesquisados concordam que a formação pedagógica precisa ter como ponto de partida os aspectos teóricos, práticos e éticos, visto que tais aspectos contribuem para uma formação sólida e eficiente que atenda às necessidades atuais da atuação do professor. Dessa maneira, o professor que domina esses aspectos, seguramente terá mais condições de fazer um trabalho pedagógico diferenciado. Isso porque o educador na sua atividade docente trabalha com a formação de seres humanos e, por causa disto, proporciona ao aluno condições de ter equilíbrio entre o que se aprende e o que se vive dentro e fora da escola.

A razão da escolha pelo magistério se deu pelo interesse nas questões teóricas, práticas e éticas. Nesse sentido, 39% dos entrevistados manifestaram que a sua escolha se deu por esses motivos, a docência é uma das atividades entre seres humanos, e a teoria difundida nessa docência se solidifica com a prática pedagógica cotidiana sustentada por uma ética na relação aluno professor em sala de aula.

### Ética na formação e na atuação do professor

Para obtermos as informações acerca da relação entre a ética e a formação do professor, questionamos os docentes da escola pública da educação básica na cidade de Uberaba, conforme foi citada anteriormente. Para eles, ética é entendida como algo que se relaciona com o respeito. O respeito está evidente nas respostas, isto é, 47% dos professores referem-se a ele como o mais importante atributo das relações humanas. Constatamos que houve uma pulverização de palavras que são entendidas como ética. Diante disso, verificamos que estes dados revelam a vivência cotidiana de tais professores em sala de aula. Assim, segundo esses professores, não existe respeito sobre vários aspectos: professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/escola, dentre outros.

Ao perguntarmos aos professores se eles já tinham passado por alguma situação em sala de aula que envolvesse questões éticas, 73% deles ressaltaram que sim. Indicaram que tais situações referiam-se à relação aluno/professores, *bullying*, problemas familiares dos alunos, conflitos, sexualidade, discriminação e drogas. Na relação aluno/professor podemos entender que há, como foi destacado anteriormente, a falta de respeito do aluno para com o professor. Este é o ponto nevrálgico da relação entre eles.

### A formação teórica, técnica e humana do professor

As escolas são ambientes nos quais os alunos, pais e professores buscam encontrar conhecimento seguro. Para isso, os profissionais envolvidos com o ensino nas escolas devem ter preparação teórica, técnica e humana. Se considerarmos a escola como espaço privilegiado para a construção das relações humanas, será nela que o exemplo deverá ser um ponto-chave para o sucesso pedagógico.

Durante a sua atuação, um professor se vê em diversas situações. Para agir de maneira adequada necessitará de conhecimentos e habilidades diversas. Esses conhecimentos são obtidos durante a sua vida pessoal e formação intelectual.

O profissional que deseja ingressar na atividade educacional é responsável por parte da formação de inúmeras pessoas, de inúmeros cidadãos. Essa tarefa não é fácil e exige responsabilidades e dedicação. Isso significa ter responsabilidade com a formação de tais pessoas. Assim sendo, deve possuir uma formação adequada que possibilite ao educador realizar sua função satisfatoriamente e obter resultados positivos.

Dessa forma, para que exerça com qualidade o seu trabalho é fundamental que verificamos como é a formação do professor em um contexto histórico, social e conseqüentemente como é a sua atuação profissional. Para isso, estabelecemos dentre os nossos objetivos um que pretendemos analisar em que nível está a formação dos professores. Para obter essa informação foi aplicado um questionário no qual se encontram 57 professores em atividade. Desses, 48 responderam às perguntas.

Para compreendermos o quanto a formação técnica do professor influencia a sua atuação, analisamos aspectos relacionados à sua graduação, nível de formação, tempo de atuação, problemas enfrentados e a capacidade de resolvê-los, dentre outros.

Uma das indagações relacionava-se ao tipo de formação dos professores: licenciatura, bacharelado ou ambos. A maioria, 75% dos pesquisados são licenciados; 4 % são bacharéis, 15% são formados tanto na licenciatura quanto no bacharelado e 6% não responderam.

Observamos também que 75% dos profissionais da escola em questão possuem a formação adequada para lecionar, isso é, são bacharéis e/ou licenciados.

Ponderando sobre a realidade brasileira temos um cenário um pouco diferente. Segundo uma reportagem veiculada pelo jornal *O Estado de São Paulo* em maio de 2009, existem 1,8 milhão de

professores atuando no ensino fundamental e médio. Destes, 0,8% não estudaram até a 8ª série e 15.982 “professores” cursaram apenas o ensino fundamental, ou seja, existem profissionais ministrando aulas para séries que eles mesmos não cursaram.

Na realidade mineira, essa questão está se modificando aos poucos. O próprio sistema de ensino do Estado está gradualmente substituindo esses profissionais que não possuem a qualificação necessária para desempenhar tal função. A preocupação do governo é dar-lhes a oportunidade de se prepararem e conseqüentemente mudar e melhorar suas práticas.

Nenhum dos professores sujeitos da pesquisa respondeu possuir formação em Física. Na escola onde foi realizado o estudo são ministradas todas as disciplinas. A menos que algum dos professores que não responderam a questão seja formado em Física, esta matéria é lecionada por um profissional de outra área. O parágrafo 4º do artigo 3º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 afirma: “a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciaturas, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica, desde que tenha capacitação adequada”.

Porém, de acordo com as disciplinas estudadas durante sua formação, o professor tem permissão para atuar em uma área que não seja a sua. Isso pode ocorrer na ausência de um professor formado na referida área. Duas razões possibilitam esse fato: (1) a designação pela Delegacia Regional de Ensino após a avaliação do currículo do professor, habilitando-o a assumir uma ou mais disciplinas nas quais não tem formação específica e (2) a própria ausência do professor formado na área permite que um graduando possa assumir disciplinas que tem interesse ou certo domínio do conteúdo.

Com o objetivo de diminuir a quantidade de professores que não são formados em licenciatura ou atuam fora de sua área de formação, o governo disponibiliza vagas em institutos públicos e federais para cursos de atualizações, através da Plataforma Freire.

Dos professores que responderam ao questionário notou-se que 24 possuem especialização, 21 são graduados, 1 professor é mestre e 1 não respondeu a questão. Verificamos que de certo modo a escola está bem equipada no sentido de possuir em seu quadro de recursos humanos profissionais com cursos superiores adequados para a função que atuam. Esse, a nosso ver, é um dos pontos facilitadores do trabalho de maneira que possa ser amplamente compreendido pelos professores no que tange a questão de formação de cidadãos.

O direito à educação continuada é garantido por lei, o artigo 2º da Lei 9.39, afirma:

os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: (1) compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados; (2) possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; (3) formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; (4) articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

A escola investigada proporciona a todos os envolvidos na ação docente formações periódicas nas quais são discutidos temas relevantes à ação do professor, bem como atualizações em suas respectivas áreas.

Com relação ao período de atuação profissional como professor, obtivemos o seguinte escore: 30 professores atuam a mais de 10 anos; 10 exercem a profissão entre 6 e 10 anos; 7 lecionam entre 1 e 5 anos e somente 1 deles tem menos de 1 ano de atuação. Esses dados são interessantes no momento de qualificar o ensino das instituições. Segundo Gatti (2009), os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica quanto pela graduação, assim como em suas experiências com a prática docente e com relacionamentos interpares.

### Contextualizando a análise acerca dos procedimentos educativos

É aconselhável que o professor tenha um equilíbrio entre a teoria e a prática, reduzindo o abismo que existe entre ambas. (CUPÓLILLO; FONSECA, 2004). Isso significa desenvolver uma consciência ativa, subsidiada pelos componentes de caráter didático-pedagógico. Somente um professor cuja consciência foi despertada pode assim, fazer com os alunos.

Quanto aos conhecimentos acerca da utilização de recursos instrucionais e de estratégias de ensino, estes são oriundos das mais variadas fontes. Alguns adquiriram esses conhecimentos durante a formação acadêmica, outros durante sua atuação profissional, e outros ainda pela sua capacidade criativa.

A maioria dos professores entrevistados mostrou que em sua formação houve destaque para teoria e prática. Por causa disso, nesta escola, com a atuação dos professores, há uma relação entre teoria e prática de forma significativa. Acreditamos que para existir um ensino de qualidade é necessário que os professores saibam conjugar teoria e prática, pois o conhecimento por ser complexo não pode ser isolado nem na teoria e nem na prática. Sendo assim, faz-se necessário aos docentes possuir uma formação cultural mais generalizada.

Ao responderem o questionário, 10,40% dos entrevistados afirmaram terem tido ênfase em outros aspectos, tais como estágio supervisionado, palestras e cursos, avaliações e didática. Isso permite ao professor fazer a interligação entre teoria e prática.

Todos os professores dessa escola obtiveram componentes de caráter didático-pedagógico em sua formação. Podemos inferir que na escola não há docentes que possuem outra formação que não a relativa à sua área para estar ministrando tais aulas. No entanto, se fizermos uma análise mais detalhada, isso não significa necessariamente que o ensino de qualidade esteja garantido.

Além disso, é possível inferir que estes mesmos docentes não possuem clareza quanto ao que é, de fato, um componente de caráter didático-pedagógico. Algumas disciplinas elencadas pelos professores abrangem grande parte das áreas do conhecimento, constituindo-se como formação humanística. Os dados mostram que essa formação humanística atinge um percentual de 56,25% dos professores pesquisados.

Quanto às disciplinas didático-pedagógicas constatamos que as disciplinas de Psicologia do desenvolvimento e Didática são comuns nos cursos de graduação dos respectivos entrevistados. Assim sendo, eles tem o mínimo de informações sobre o homem e como ensinar esse homem.

A entrevista deixou claro que 64,58% dos professores ainda utilizam lousa e giz, ou seja, apesar das mudanças relativas à evolução tecnológica, o modelo mais utilizado é o da aula expositiva. Em alguns casos a aula expositiva dialogada é utilizada por muitos professores para facilitar a aprendizagem do aluno. Algumas vezes a escola não disponibiliza o espaço físico e materiais necessários para uma aula diversificada, o que provoca a precariedade do trabalho em sala de aula. Zacharias (2009) aponta que “superar o sistema tradicional de ensinar e de aprender é um propósito que temos de efetivar urgentemente, nas salas de aula. Recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos alunos e a como os ensinamos. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. Há tempos que qualidade de ensino significa alunos com cabeças cheias de datas, fórmulas, conceitos, todos justapostos, lineares, fragmentados, enfim, o reinado das disciplinas estáticas e com muito, muito conteúdo”.

Pensamos que uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando promove a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar. Em suas práticas e métodos predominam as co-autorias de saber, a experimentação, a cooperação, protagonizadas por alunos e professores, pais e comunidade. Nessas escolas o que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas

potencialidades. Em uma palavra, uma escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas.

Para ensinar é preciso propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos. Isto evita que alguns alunos se destaquem mais que outros. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação e vivências são processos pedagógicos indicados para realizar essas atividades. Evidentemente, os conteúdos das disciplinas vão sendo chamados espontaneamente para esclarecer assuntos em estudo, caracterizando-se assim a interdisciplinaridade.

Os recursos didático-pedagógicos podem mediar a aprendizagem, pois permitem envolver os alunos em situações concretas de estudo, cuja realização implica a aprendizagem de procedimentos, valores e atitudes características do ofício de estudante. De acordo com Morin (1991, p. 146),

[...] educar é procurar chegar ao aluno por caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia. É partir de onde o aluno está, ajudando-o a ir do concreto para o abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual, integrando o sensorial, o emocional e o racional.

Referente aos recursos de multimídia, apenas 16,67% dos professores entrevistados afirmaram utilizar tais recursos em sala de aula. Neste contexto, podemos destacar que são inúmeras as causas da falta de recursos tecnológicos em sala de aula, e que por muitas vezes acaba sendo um dos fatores da exclusão tecnológica e digital. Em algumas ocasiões a falta de recursos multimídia é resultante da insuficiência de verbas governamentais para a aplicação deste tipo de metodologia. O Ministério da Ciência e Tecnologia afirma que até o ano de 2015 todas as escolas da rede pública terão acesso a novas tecnologias, incluindo computadores, recursos audiovisuais, entre outros.

De acordo com Lipsman (1997), incorporar a tecnologia à sala de aula depende de uma análise das informações dos meios, criando contradições e novos discursos. Além de se ter acesso a recursos eletrônicos para as aulas é necessário salientar que eles são um meio para se conseguir chegar aos objetivos de trabalho de cada professor e de cada escola, ou seja, os recursos tanto audiovisuais como quaisquer outros devem ser meios e não fins.

Questionados sobre a origem do conhecimento acerca da utilização de recursos instrucionais presentes em suas metodologias de ensino, os docentes revelaram as seguintes informações: 68,75% deles obtiveram estes conhecimentos por meio da experiência profissional, ao passo de que apenas 22,92% obtiveram tal conhecimento através da formação acadêmica.

A disciplina de Didática pressupõe que o professor utilize metodologias e recursos instrucionais para mediar os conhecimentos nos momentos de interação com os alunos. Dos professores pesquisados, 69% informaram que a utilização desses recursos aconteceu na relação para com o aluno e não é resultado da formação acadêmica.

A evolução das novas tecnologias aplicadas à educação – NTIC's – possuem uma dinâmica de movimento e superação. Isso leva a considerar as dificuldades físicas e estruturais e até mesmo financeiras das escolas sobre esta questão. As inovações tecnológicas são superadas constantemente no campo educacional e se o professor não se antenar para isso ficará obsoleto em curto espaço de tempo. Por causa disso, torna-se necessária uma atualização constante do aspecto teórico e prático na utilização das tecnologias empregadas na educação.

Após analisarmos todos os aspectos desde a formação inicial até o que pensam os professores sobre a sua própria formação e suas lacunas, partimos para as entrevistas com os educandos para verificarmos o que pensam sobre o processo pedagógico utilizado pelos professores entrevistados.

Constatamos que a grande maioria dos entrevistados são alunos do sexo masculino. Este universo aqui representado, são os alunos oriundos do ensino fundamental II e do ensino médio. O total de alunos que nos deram a devolutiva das entrevistas foram 50 alunos.

Os dados mostraram como se dão os processos de ensino-aprendizagem na prática, longe dos romantismos de certas falas dos professores entrevistados. Sobre a faixa etária dos alunos obtivemos os seguintes dados: entre 15 e 17 anos de idade encontramos 13 meninos e 10 meninas. Para o grupo dos alunos com a idade compreendida entre 18 anos de idade ou mais temos 10 meninas e 18 meninos. Assim, temos 50 alunos, dentre eles observamos que 30 são do sexo masculino e 20 do sexo feminino.

### **Sondagem do “gosto” pelos estudos**

Um dos objetivos do questionário, além da identificação do público, era saber se toda a ação educativa dos professores despertou interesse e o gosto pelos estudos nos alunos. Cerca de 5% do total de 50 entrevistas afirmaram não possuírem o gosto pelos estudos, e um dado que nos chama a atenção é que as mesmas entrevistas que nos acusaram isso, nos mostrou na próxima pergunta, sobre qual o componente curricular o aluno gostava, todos os pertencentes a este 5% demonstrou interesse pela Educação Física e o restante dos alunos ficou dividido entre física, matemática, química, biologia e outros.

De acordo com a pesquisa, nenhuma aluna apresentou interesse por disciplinas como matemática, física, química; já biologia e inglês não despertou interesse dos alunos. Os outros conteúdos são comungados por quase todos os alunos. Apenas um questionário respondido por uma aluna, apresentou interesse por todas as disciplinas.

Sobre o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula as respostas ao questionário foram variadas, porém, elas nos mostram o seguinte aspecto: todos os professores trabalham, de uma maneira geral, com aulas expositivas utilizando os recursos básicos como livro didático, quadro e giz. Essa estratégia é utilizada pelos professores conforme indica o questionário. Ao mesmo tempo em que elas são utilizadas, é também oportunizada a participação dos alunos.

Em se tratando da avaliação, o questionário nos aponta que a maneira pela qual os professores avaliam o rendimento escolar caracteriza-se pela utilização de questões dissertativas e questões fechadas. Analisando a forma mais comum de verificação do rendimento dos alunos Caldeira (2000, p.122) nos propõe:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Esta avaliação toma um significado que não se limita à simples devolutiva do conhecimento adquirido, mas também a um momento de balisamento de ações. Para tanto, é necessário utilizar esse mecanismo de avaliação, tornando-o não apenas um momento de distribuição de notas, mas sim um momento de equilibrar os resultados para que todos os alunos atinjam os objetivos estabelecidos.

O questionário nos indicou que 96% dos alunos pesquisados recebem suas provas corrigidas e comentadas pelos professores. Esse fato revela que o professor tende a não considerar a avaliação como um mero momento de atribuir notas, mas um momento singular no qual há um direcionamento teórico e prático para a construção do conhecimento por parte do aluno.

Outro aspecto relevante diz respeito às relações interpessoais dos professores com os alunos. As respostas indicam que 40% dos alunos demonstram que os professores “são calmos”. Dos alunos pesquisados, os 60% restantes disseram que os professores “são compreensíveis”. Podemos inferir então que as relações estabelecidas pelos professores com os alunos são relações tranquilas no sentido de convivência e respeito.

Dos alunos pesquisados, 85% deles nos disseram que os professores utilizam a pesquisa como técnica ensino-aprendizagem. Diante disso, entendemos que a pesquisa estimula a autonomia do aluno ao mesmo tempo em que o coloca em contato com as teorias elaboradas por pesquisadores sobre assuntos diversos. Assim, oportuniza ao estudante a construção de um conhecimento sólido sobre determinados assuntos.

Moraes, Galiuzzi e Ramos (2011) nos mostram que a pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer, e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disto novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios estes então comunicados a todos os participantes do processo.

### **Considerações finais**

Quando se pensa em formação humana, deve-se considerar às relações sociais, pois existe uma necessidade constante de interação entre seres humanos. Na esfera da globalização e desenvolvimento tecnológico, valores como o respeito, a ética e a moral se formam a partir das mudanças. Essas mudanças podem ser constatadas no comportamento dos alunos nas escolas e em suas próprias casas. Veículos de comunicação, como a televisão, são formadores de opinião e levam o ser humano a pensar e a agir de forma mecânica, isto é, sem ter consciência de suas ações. Para modificar esse quadro faz-se necessário que a criticidade, a observação e o discernimento sejam trabalhados, cooperando com a construção do conhecimento. É aí que entra o papel dos educadores, auxiliando a construção desse conhecimento. Resta saber se as universidades estão preocupadas de fato com a formação humana desses professores ou apenas com a demanda do mercado de trabalho, formando assim profissionais limitados e inflexíveis. A educação se dá pela troca de conhecimentos, fundamentalmente pela relação humana. É preciso ter sabedoria para ouvir, e inteligência para falar.

A globalização, os avanços tecnológicos e a inclusão social são fatores cada vez mais presentes na vida em sociedade. Por isso, as instituições educacionais devem estar devidamente capacitadas para que seus alunos se preparem e enfrentem as situações do cotidiano de maneira adequada e satisfatória. Capacitar a instituição acarreta em mudanças nos aspectos estruturais e humanísticos, bem como o investimento econômico para a adequação de um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade.

As instalações escolares devem ser adequadas, com infraestrutura que permita a realização de todas as atividades e a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais.

O corpo docente precisa ser qualificado, atento às informações e atualizações que surgem a todo o momento e afetam diretamente os alunos. Ser professor não significa apenas educar pessoas, mas, mais que isso, participar da formação de cidadãos e preparar os estudantes para viver em sociedade e lidar com os obstáculos. Durante a sua atuação, o professor dependerá tanto de sua formação teórico-técnica quanto da sua experiência pessoal para oportunizar aos alunos a construção do conhecimento. O modo como o professor lida com essas situações pode definir o sucesso ou insucesso de seu trabalho.

Um dos maiores desafios do processo de ensino-aprendizagem é fazer com que cada educando possa se enxergar como um dos principais responsáveis pelo seu próprio crescimento pessoal e intelectual, como cidadão.

Portanto, as informações presentes neste artigo nos mostram ser fundamental que o professor tenha formação teórica, técnica (pedagógica) e humanística para exercer adequadamente sua função de professor. Por outro lado, também nos mostra que a relação entre professor e aluno deve ter como escopo uma formação humanística de qualidade.

“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina”.  
*Henry Brooks Adams*

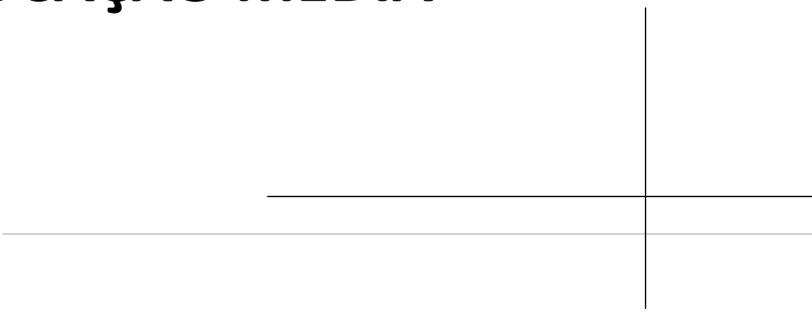
## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). *Criar Currículo no Cotidiano*. v. I. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, M. G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- AZANHA, J. M. P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 6 nov. 2009.
- CUPÓLILLO, A. V., FONSECA, L. C. S. Repensando a formação de professores a partir da epistemologia da complexidade. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR*, v.26, n.1-2, p. 01-04, jan.- dez., 2004. Disponível em: <[www.editora.ufrj.br/rch/vida26-1-2/1.pdf](http://www.editora.ufrj.br/rch/vida26-1-2/1.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2009.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GATTI, B. A. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewArticle/20>>. Acesso em: 1 jun. 2009.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da Fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPSMAN, M. O material impresso: um velho meio no campo de projetos educacionais atuais. In: *Tecnologia Educacional: Política, história e proposta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 98-118.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. *Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos*. Disponível em: <<http://inf.upf.tche.br/saep-net/artigos/documento1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários sobre a educação do futuro*. Disponível em: <<http://tudosobre.com/concursos/3/MORIN,%20Edgar%20Os%20Sete%20Saberes.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2010.
- NEVES, L. O. R. *O professor, sua formação e sua prática*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/profprat.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2009.
- ZACHARIAS, V. L. C. *Diversidade na sala de aula*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/diversid1.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

Recebido em: 24 de agosto de 2011.  
Aprovado em: 01 de dezembro de 2011.



**EIXO II**  
**ASPECTOS PONTUAIS DA DIDÁTICA**  
**NA EDUCAÇÃO MÉDIA**





## LA PLANIFICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CLASE EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO

### PLANNING CLASS MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL: A DIAGNOSIS STUDY<sup>1</sup>

*Orlando Fernández Aquino<sup>2</sup>*

*Roberto Valdés Puentes<sup>3</sup>*

*Maria Célia Borges<sup>4</sup>*

*Andréa Maturano Longarezi<sup>5</sup>*

**RESUMEN:** En el presente artículo se expone parte de los resultados de nuestra investigación sobre el desarrollo profesional de los profesores que actúan en la enseñanza media en la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil (2009-2011). En particular se pretende: 1) presentar los resultados encontrados sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase que realizan los profesores encuestados; 2) contrastar esos datos con los hallados en tres importantes estudios internacionales; 3) extraer conclusiones que permitan un mejor encausamiento de la formación didáctico-pedagógica de los profesores. Para ello se han aplicado cuestionarios a una muestra de 66 docentes, que representan el 20% de una población de 331 profesores de enseñanza media, así como a 1.059 alumnos, que representan el 19%, de un universo de 5.500 estudiantes. El estudio permitió elaborar importantes conclusiones que permiten direccionar mejor las acciones de formación inicial y continuada de los profesores de nivel fundamental y medio.

**ABSTRACT:** This paper exposes some results of a research on the professional development of teachers working in high school in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil (2009-2011). It specifically aims at: 1) presenting the results published on the planning stage management class held by the teachers; 2) comparing these data to others found in three large international studies; 3) drawing conclusions that allow improved direction of teachers' educational training. For that we applied questionnaires to a sample of 66 teachers, representing 20% of a population of 331 secondary school teachers, as well as 1,059 students, representing 19% of a universe of 5,500 students. The study allowed drawing important conclusions that lead to better orienting the actions of initial and continuing training of teachers in elementary and high school.

**KEYWORDS:** Secondary level. Diagnosis of didactic-pedagogic needs. Teachers' didactic-pedagogic training. Class management.

**PALABRAS CLAVES:** Enseñanza media. Diagnóstico de necesidades didáctico-pedagógicas. Formación didáctico-pedagógica de profesores. Gestión de la clase.

<sup>1</sup> Apoyo FAPEMIG.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade de Uberaba. E-mail: ofaquino@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marcelborg@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: andrea.longarezi@terra.com.br

## 1. Introducción

La motivación principal que nos ha llevado a la redacción del presente artículo es la necesidad de exponer parte de los resultados de nuestra investigación sobre el “Desarrollo profesional de los profesores que actúan en la enseñanza media: un diagnóstico de necesidades y obstáculos didáctico-pedagógicos”<sup>6</sup>; por otra parte, mantenemos nuestra preocupación relacionada con los problemas de concepción y gestión de la clase;<sup>7</sup> del mismo modo, nuestro diálogo interminable con alumnos de magisterio, en los niveles de graduación y de pos graduación, nos mantiene atentos a esta importante cuestión pedagógico-didáctica.

Dos aclaraciones son necesarias para comprender adecuadamente el presente artículo. La primera es de carácter metodológico, la segunda de índole terminológica. Desde el punto de vista metodológico consideramos que la *gestión la clase* es una actividad integral y en extremo compleja—que se sitúa en la esencia de la actividad profesional de todo docente—, y que en la práctica se desarrolla en tres etapas: de planificación de la gestión de la clase; de gestión de la clase junto a los alumnos; y de evaluación de la gestión de la clase. En la investigación mencionada, para lograr un estudio exhaustivo de cada uno de esos momentos, éstos fueron operacionalizados a través de un conjunto de indicadores, antes extraídos de la literatura didáctica. No obstante, esto no pasa de una operación de análisis, una disección de las etapas, para luego devolverles el dinamismo y la vida. Por razones de espacio, en el presente trabajo comunicamos sólo los resultados que tienen que ver con la *fase de planificación de la gestión de la clase*.<sup>8</sup>

La aclaración conceptual se refiere al uso del término *clase*. Con este sustantivo designamos tanto al *grupo clase* como a la *dirección de la actividad cognoscitiva de los escolares* en el contexto del aula. Consideramos también al término *aula* como equivalente al de *clase*. Esto se debe a varias razones: en primer lugar, a que el *grupo clase* y la *dirección del aprendizaje* de los alumnos en el aula forman una unidad dialéctica. No hay manera de separar *el aula, la clase*, del *grupo clase*. En *la clase*, o sea en *el aula*, lo que se gestiona es el *grupo clase* para que este aprenda. Fuera de eso la clase no existe, independientemente del cual sea el tiempo-espacio en que ella se realiza; en segundo lugar, en la tradición de los didactas marxistas se infiere esa identidad terminológica (BUDARNI, 1978, PASSIM; YAKOLIEV, 1979) y; en tercer lugar, en los idiomas Inglés, Español y Portugués, que son las lenguas con que trabajamos, los términos *clase* y *aula*, en sus varias acepciones, se refieren tanto al *grupo clase*, como al *aula* o *clase*.

La complejidad de la clase en el mundo globalizado de hoy va -para usar un término de la música-, *in crescendo*: la sociedad del conocimiento, las aplicaciones tecnológicas de la era digital, la multiplicidad de los lenguajes, el bombardeo inusitado de la información por diferentes medios, la fuerza seductora de la imagen, la sensación de movilidad y de escape del tiempo vital, el hedonismo, el consumismo, la diversidad de opciones que el mundo capitalista ofrece para el empleo del tiempo traen consigo la complejidad progresiva de los procesos educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular la clase, están siendo fuertemente impactados por esas realidades. Consideramos que los formadores de formadores tenemos el deber de investigar estos problemas complejos de la didáctica y auxiliar a los iniciantes -practicantes y profesores jóvenes- en la búsqueda de soluciones a la práctica pedagógica; no ofreciendo recetas, claro está; sino proporcionando una comprensión científico-práctica de la realidad de la escuela y de la sala de aula que nos ayuden a gestionarlas con sabiduría y eficacia.

Los propósitos esenciales del presente artículo son: 1) presentar los resultados encontrados

<sup>6</sup> Proyecto realizado con recursos de la FAPEMIG, Minas Gerais, Brasil. (Edital FAPEMIG 01/2009 - Demanda Universal - Proceso APQ – 01437-09).

<sup>7</sup> Vid. AQUINO, O. F.; PEREIRA, K. M. A.; PUENTES, R. V. (2009); CARMENATE, M.G; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2009); PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. (2008); AQUINO, O. F. (2010); AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2010).

<sup>8</sup> En trabajo aparte comunicamos los resultados de las etapas de gestión de la clase junto a los alumnos y de evaluación de la gestión de la clase. Un texto integral con todos los resultados debe ser publicado en forma de capítulo de libro.

en nuestra investigación sobre *la etapa de planificación de la gestión de la clase* que realizan los profesores de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; 2) contrastar esos datos con los hallados en tres importantes estudios internacionales; 3) extraer conclusiones que permitan un mejor encausamiento de la formación didáctico-pedagógica de los profesores.

## 2. Fundamentación

### El concepto de clase

No debe confundirse la clase con el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>9</sup>. Los didactas del enfoque histórico-cultural consideran la clase como la célula del proceso docente educativo: la clase en ejecución presenta las relaciones dinámicas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y evaluación; además de las relaciones alumnos-profesor a través de las cuales cobran vida dichos componentes y de lo cual depende el éxito de la enseñanza. Toda clase adecuadamente concebida constituye un eslabón orgánico de una cadena dentro de un determinado tema, de una unidad de materia, de un curso, módulo o grupo de disciplinas y, en general, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo así, la clase es una unidad en sí misma, lo suficientemente enmarcada como para tener contornos específicos y, lo suficientemente abierta como para conectarse con las demás del sistema. Como forma fundamental de organización de la enseñanza, la clase es el espacio-tiempo por excelencia que permite instruir y educar simultáneamente a los escolares, favoreciendo el desarrollo intelectual, moral, estético, físico, ideológico y laboral de estos. (YAKOLIEV, 1979, p. 38; LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.138-139).

Budarni (1978, p. 233), en su respetado estudio sobre la clase, nos proporciona uno de los conceptos más acabados que se encuentran en la literatura didáctica:

Clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un periodo de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que crean condiciones propicias para que todos los alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos.

De lo dicho anteriormente se infiere que los rasgos principales de la clase son: su carácter de forma organizativa principal de la enseñanza; la necesidad de tener en cuenta el diagnóstico y las particularidades de los alumnos; la dirección por parte del profesor de la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos en un tiempo-espacio determinado; la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación de todo el grupo de alumnos. Estas peculiaridades reflejan la esencia de la clase, sin las cuales ella no puede existir. Por otra parte, hay que advertir que las características citadas exigen la preservación de la integralidad de la clase para su adecuado funcionamiento y resultados.

<sup>9</sup> En nuestra concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una categoría de amplio alcance, que trasciende el aula y se extiende hasta la actividad de estudio, al trabajo extra-clase, a la resolución de la tarea de casa, a la preparación para las evaluaciones, etc. Lo que en última instancia define el proceso de enseñanza-aprendizaje es la relación intencional profesor-alumno, colocada esta en función de la adquisición de los conocimientos y de la formación integral de los escolares, ya sea en el ámbito de la escuela o fuera de ella.

### **La gesti3n de la clase: papel del profesor**

Para Gauthier (1998, p. 241), "la gesti3n de la clase surge como la variable individual que m1s determina el aprendizaje de los alumnos [...] antes que los elementos referentes a la meta cognici3n [...] la cognici3n y el apoyo parental". Este autor define la gesti3n de la clase como:

[...] un conjunto de reglas y de disposiciones necesarias para crear y mantener un ambiente ordenado favorable tanto a la enseñanza como al aprendizaje. El grado de orden varía en funci3n de los desvíos verificados de cara al programa de acci3n implantado en el aula. Así, se diría que es frágil si los desvíos son grandes, y que es fuerte si los desvíos son reducidos. (GAUTHIER, 1998, p.240).

Otros aspectos resaltados por este investigador son: a) el orden es necesario para el desarrollo de la clase, pero por sí solo no da garantías absolutas del aprendizaje y el éxito de los escolares; b) la gesti3n de la clase depende del contexto: la definici3n del orden cambia de acuerdo con las actividades propuestas, con el tiempo disponible, con la organizaci3n social y material, con la funci3n del patr3n de comunicaci3n que es privilegiado; c) en la gesti3n de la clase los profesores deben considerar variables tales como: el desarrollo intelectual y social de los alumnos, las influencias culturales y socioecon3micas, la educaci3n de la responsabilidad personal y social (GAUTHIER, 1998, p. 240).

O sea, que el profesor tiene una funci3n determinante en la planificaci3n, ejecuci3n y evaluaci3n de la clase, procesos estos de los cuales depende la eficiencia y resultados de la misma. El profesor crea las condiciones para el aprendizaje productivo y racional de los escolares, tanto en la clase como en las tareas para la casa. Esto se refiere tambi3n a los comportamientos, a la disciplina de estudio, al clima de trabajo, a los ritmos de aprendizajes, a la distribuci3n del tiempo, al orden de las ocupaciones, al aseguramiento de los v1nculos intermaterias. Si estas condiciones no son observadas, dif1cilmente pueda lograrse una clase de rendimientos adecuados.

No hay que olvidar, adem1s, que el profesor no solo enseña - dirige la actividad cognoscitiva de los alumnos -, sino que tambi3n educa. Instrucci3n y educaci3n constituyen una unidad din1mica de la cual no puede desentenderse una concepci3n cient1fica de la enseñanza. Yakoliev (1979, p. 33) afirma que:

Mediante la creaci3n de la necesaria atm3sfera de trabajo, mediante sus palabras, mediante una relaci3n sentimental con el objeto de la enseñanza y la preocupaci3n con la disciplina, así como mediante su actitud justa entre los alumnos, el maestro los educa en una ideología cient1fica; desarrolla su inter3s por las ciencias, su voluntad y su car1cter, así como sus cualidades morales y t3cnicas. En la clase, los conocimientos y habilidades en el campo cient1fico no solo son importantes como tales, sino tambi3n como medios de educaci3n de hombres ideol3gicamente ajustados, consecuentes, activos, y con una moral s3lida.

A lo anterior hay que añadir que al profesor le corresponde tambi3n la observaci3n atenta de los procesos de aprendizaje y de comportamiento de sus alumnos, así como una evaluaci3n justa de los resultados individuales y colectivos. Tan determinantes la importancia del profesor, que sin su actuaci3n profesional y responsable no sería posible una enseñanza que instruya, desarrolle y educe de manera simult1nea.

### **La planificaci3n de la clase: generalidades**

Las investigaciones sobre la docencia documentan que la planificaci3n que los profesores realizan de su actividad de enseñanza tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos. En la fase de organizaci3n del trabajo los profesores se preocupan con la realizaci3n de un conjunto

de tareas que permiten, por ejemplo, determinar los objetivos de aprendizaje, correlacionar los contenidos con los objetivos, identificar necesidades individuales y grupales, prever las reacciones de los alumnos, organizar el ambiente educativo (tiempo, lugar y recursos), seleccionar las estrategias de enseñaanza y las actividades de aprendizaje, la secuencia de las actividades que deben ser realizadas, así como los procedimientos de evaluación que serán empleados (GAUTHIER, 1998, p. 198).

Se sabe también que existen dos modelos básicos de planificación de la enseñaanza y que esos modelos varían de acuerdo con la experiencia de los profesores. Hay un modelo clásico, racional, que se estructura en cuatro etapas: 1) determinación de los objetivos; 2) selección de las actividades de aprendizaje; 3) organización de las actividades de aprendizaje; 4) especificación de los procedimientos de evaluación. Ese modelo se acerca mucho a la forma de planificación que realizan los profesores noveles. Estos profesores elaboran planes diarios, por clases. Ya los profesores de experiencia, acostumbraan a seguir una secuencia diferente: primero analizan el contexto en que se realiza la enseñaanza; después piensan en las situaciones de aprendizaje que pueden interesar y motivar a sus alumnos y, finalmente, elaboran los objetivos y las actividades de aprendizaje.

Los profesores de experiencia suelen ser también menos rígidos con respecto a lo planificado, preocupándose principalmente con el flujo de las actividades para una semana completa y no con los detalles de cada aula. Las experiencias revelan que los buenos planeamientos son detallados, pero no rígidos. Los alumnos de los profesores que planean de manera rígida y detallada obtienen resultados más bajos que los alumnos de los profesores que planean de manera más flexible. O sea, que el trabajo de planificación puede resultar contraproducente si los profesores no logran desentenderse de él en el momento en que es preciso (GAUTHIER, 1998, p. 199-200).

Otro desvelamiento tiene que ver con el diagnóstico de sus alumnos que llevan a cabo los profesores de experiencia. Estos reúnen gran cantidad de informaciones sobre los alumnos, utilizando una considerable variedad de fuentes. Estas informaciones diagnósticas abarcan la historia familiar, los conocimientos y habilidades que poseen, grado de motivación, hábitos de trabajo y estudio, necesidades particulares, etc. Este es un principio didáctico que está en la base de toda planificación científica de la enseñaanza (GAUTHIER, 1998, p. 200). La psicología pedagógica marxista tiene en consideración el diagnóstico como instrumento para determinar el nivel actual de desarrollo de las capacidades humanas (Zona de Desarrollo Efectivo) sólo como punto de partida para la potencialización de aquellas capacidades aún en desarrollo (Zona de Desarrollo Potencial) (VIGOTSKI, 1989, p. 216-219).

### 3. Metodología y muestra

Nuestra investigación se realizó entre 2009 y 2011, teniendo como objeto de estudio la red estadual de escuelas de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Esa red cuenta con 26 centros de enseñaanza media. Para el estudio se seleccionó una muestra integrada por 7 escuelas, escogidas a partir del criterio de que sus notas estuvieran por encima y por debajo de la media de las notas obtenidas en el Examen Nacional de Enseñaanza Media (ENEM) en 2009.<sup>10</sup> Las tres primeras escuelas<sup>11</sup> poseen notas que las sitúan por encima de la media de la red pública (536) y las cuatro restantes<sup>12</sup> poseen notas que las sitúan debajo de esa media.

<sup>10</sup> La selección de las escuelas con notas en el ENEM 2009, abajo y arriba de la media, se realizó teniendo en consideración el interés de estudiar, dentro del citado proyecto de investigación, las probables correlaciones existentes entre el perfil socio-demográfico, profesional y pedagógico-didáctico de los profesores y el desarrollo cognitivo manifestado por los estudiantes en los exámenes.

<sup>11</sup> E. E. Messias Pedreiro (1ª nota), E. E. de Uberlândia (4ª nota) e E. E. Segismundo Pereira (8ª nota).

<sup>12</sup> E. E. Teotônio Vilela (14ª nota), E. E. Mario Porto (15ª nota), E. E. Américo René Giannetti (20ª nota) e E. E. Jerônimo Arantes (21ª nota).

Las 7 escuelas que integran red estadual de la enseñanza media de Uberlândia posee un total de 331 profesores. De ellos fueron escogidos aleatoriamente 66 docentes para integrar la muestra, o sea, el 20% de esa población. Al mismo tiempo, dicha red cuenta con una matrícula total de 5.500 alumnos; para integral la muestra fueron seleccionados 1.059 estudiantes, lo que representa el 19% de la población.

Como parte del estudio se aplicó un cuestionario a los profesores en el que estos autoevalúan su práctica pedagógica. Un alto número de los indicadores de este cuestionario se refieren a la gestión de la clase en sus tres etapas: planificación, ejecución y evaluación. Del mismo modo, se aplicó un cuestionario a los alumnos en el que, entre otros indicadores, ellos evalúan la gestión de la clase por parte de sus profesores.

En el presente artículo se analizan los resultados obtenidos sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase, estableciendo correlaciones entre las evaluaciones realizadas por los profesores y las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre el mismo tema. Simultáneamente se contrastan esos datos con tres importantes estudios internacionales (BUDARNI, 1978; YAKOLIEV, 1979; GAUTHIER, 1998). Ello nos ha permitido elaborar conclusiones interesantes sobre este importante tópico de la didáctica, tan escasamente tratado en la literatura pedagógica.

#### 4. Resultados

##### Presentación de los datos

La Tabla 1 muestra la autoevaluación que los profesores realizan sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase. La Tabla 2 presenta las evaluaciones que efectúan los alumnos sobre aquellos indicadores que se relacionan con la planificación de la clase que hacen los profesores. La Tabla 3 exhibe la experiencia docente de los profesores que integraron la muestra de la investigación. Preferimos presentar aquí las tres tablas juntas, de tal manera que el lector tenga, de un golpe de vista, todos los resultados juntos. Las correlaciones entre las tablas y datos las realizamos en epígrafe aparte. El lector debe permanecer atento para no perder el hilo de la discusión.

Tabla 1: Autoevaluación del planeamiento de la gestión de la clase por los profesores

Nº	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Planificación de los objetivos.	45	73.77	16	26.23	0	0.00	0	0.00	61
2	Planificación de los contenidos.	52	81.25	11	17.19	1	1.56	0	0.00	64
3	Planificación de las actividades de aprendizaje.	36	55.38	25	38.46	3	4.62	1	1.54	65
4	Planificación de las actividades de enseñanza.	45	70.31	16	25.00	2	3.13	1	1.56	64
5	Planificación de las evaluaciones	46	70.77	19	29.23	0	0.00	0	0.00	65
6	Planeamiento del ambiente educativo.	19	29.69	30	46.88	15	23.44	0	0.00	64
7	Planeamiento de las medidas disciplinarias	50	78,12	10	15,63	3	4,39	1	1,56	64
8	Planeamiento de las reglas y de los procedimientos.	44	69,84	17	26,98	2	3,17	0	0,00	63
9	Planeamiento según el desempeño que se espera de los alumnos	35	54,68	27	42,19	2	3,13	0	0,00	64

Fuente: investigación

Tabla 2: Evaluación de la gestión de la clase por parte de los alumnos.

Nº	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Parecen saber el contenido que enseñan	547	56.51	369	38.12	48	4.96	04	0.41	968
2	Parecen planificar sus aulas	431	44.39	458	47.17	71	7.31	11	1.13	971
3	Evalúan en todas las aulas	256	26.95	473	49.79	195	20.53	26	2.74	950
4	Informan los resultados de las evaluaciones en todas las aulas.	234	24.71	412	43.51	280	29.57	21	2.22	947

Fuente: investigación

Tabla 3: Experiencia docente de los profesores encuestados

Experiencia / años	Enseñanza Media		Otro nivel	
	No	%	No.	%
Sin experiencia	-	-	16	24,24
0-3	18	27,27	25	37,87
4-6	15	22,72	8	12,12
7-10	10	15,15	5	7,57
11-20	7	10,60	6	9,09
Más de 20	15	22,72	6	9,09
Sin experiencia	66	100	66	100

Fuente: investigación

## Análisis de los resultados

### 1. Sobre la planificación de los objetivos

En la Tabla 1 (ítem 1) se muestra que de las 61 respuestas obtenidas de parte de los profesores que integraron la muestra sólo el 73,77% considera que realiza **Bien** la *planificación de los objetivos*, mientras que el 23, 23% considera que ejecuta la tarea de forma **Regular**. Es lamentable que esto ocurra, pues una práctica eficiente de la enseñanza sitúa a los objetivos como una prioridad, de común acuerdo con los intereses de la sociedad y con la aprobación de los profesores. Así, por ejemplo, Budarni (1978, p. 285), en su valioso estudio experimental, llega a la conclusión de que la primera etapa en la planificación de la clase debe ser la determinación de los objetivos. Esto certifica “su integridad, y la certidumbre de que la atención en la clase estará enfocada en los resultados valiosos y significativos, y no en el logro de objetivos carentes de importancia”. Para este autor:

los objetivos son el foco en torno al cual se organiza toda clase; su fuerza controladora dirige toda la actividad del maestro y de los alumnos. [...] la categoría de objetivo, según I.P. Pavlov, constituye por lo general uno de los fundamentos de la conducta humana. El reflejo del objetivo está ligado al reflejo de la atención, factor este que tiene una importancia de primer orden en el proceso docente. (BUDARNI, 1978, p. 287).

Por su parte, Yakoliev (1979, p. 50), en su extenso estudio sobre la clase, afirma que:

Antes de comenzar la clase, el maestro debe determinar, con la mayor exactitud posible, en qué se diferenciará, de cómo era al principio, el grupo, y en especial el alumno K al final de la clase, qué cambios ha de tener, y qué se debe añadir a las cualidades ya existentes dentro de esa clase.

Se debe determinar qué conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos, sentimientos y aspiraciones hay que agregar y en qué volumen debe hacerse esto.

O sea, que existe reconocimiento casi unánime acerca de que la determinación *a priori* de los objetivos que deben ser alcanzados facilita y orienta el aprendizaje de los alumnos. La práctica de los profesores mejora a partir del momento en que estos se disponen a explicar mejor los objetivos que deben ser logrados por los alumnos. Esto se debe, entre otras razones, a que “la selección de los objetivos de aprendizaje debe ser efectuada en función de un criterio de pertinencia para los alumnos” (GAUTHIER, 1998, p. 201).

Hay cuestiones principales que orientan la elaboración de los objetivos de la clase: el carácter “completo y multifacético” de ellos; los niveles cognitivos de que parten y a los cuales aspira; el valor motivacional que estos aportan y las condiciones que ayudan a elevar ese valor; las categorías en que se enmarcan (conocimientos, habilidades, hábitos, valores) (BUDARNI, 1978, p. 287). Sólo teniendo en cuenta estos aspectos, los objetivos se justifican ante los ojos de los alumnos y consiguen motivarlos para actuar en consecuencia.

## 2 Sobre la planificación de los contenidos

La tarea de organización del contenido brinda el soporte necesario para que el profesor y los alumnos realicen una actividad efectiva durante la clase. No hacerlo puede acarrear consecuencias desastrosas para la acción docente. Es el profesor quien determina el contenido de cada clase partiendo de los programas escolares y de la selección de los datos concretos ofrecidos por la ciencia. Es el docente quien debe realizar la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos escolares, realizando el ajuste necesario entre el programa, el libro de texto y los cuadernos de ejercicios, siempre que estos existan. Hay cuestiones básicas que orientan la planificación del contenido de la clase: la estructura de la matriz conceptual de que se trate; las correlaciones entre los hechos reales, los conceptos, las teorías y las leyes; así como los métodos de aprehensión, control y evaluación de esos contenidos (BUDARNI, 1978, p. 289).

En nuestra investigación, de una muestra de 66 profesores, 64 respondieron a la pregunta relacionada con la *planificación de los contenidos* (Tabla 1, ítem 2). Se observa que 81,25% considera que realiza *Bien* esa actividad, mientras que el 17,19% piensa que lo hace *Regular* y el 1,56% opina que lo hace *Mal*. Lo deseable en una muestra como esta sería que el 95% o más de los profesores planificaran adecuadamente los contenidos de aprendizaje, estableciendo las relaciones apuntadas arriba, lo que mostraría su dominio de la didáctica, ciencia cara al ejercicio de la profesión.

Por otra parte, debe suponerse que las decisiones que los profesores toman en cuanto al contenido, de seguro tienen influencia considerable en el aprovechamiento de los alumnos. Se sabe que los profesores expertos tienen pleno dominio de la materia, lo cual les ayuda a integrar conocimientos ya tratados con los nuevos por conocer, al tiempo que les permite un trabajo más dinámico con las relaciones intermateria. Del mismo modo, los profesores que tienen la certeza de que la materia a ser enseñada será efectivamente aprendida aumentan las posibilidades de éxito de los alumnos. (GAUTHIER, 1998, p. 202).

Resulta curioso que, en el cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 1), al preguntárseles si los profesores *parecen dominar el contenido*, de 968 respuestas, sólo el 56,51% responde que lo dominan *Bien*, al tiempo que el 38,12% lo considera *Regular* y el 4,96% opina que lo dominan *Mal*. La diferencia entre el criterio de los alumnos y el criterio de los profesores es alarmante, y tiende a descalificar a los docentes. Eso es notoriamente grave para cualquier sistema de enseñanza, toda vez que el dominio de los contenidos se considera, unánimemente, como el saber principal que debe asistir a la profesión docente.

### 3 Sobre la planificación de las actividades de aprendizaje

La planificación de las actividades o tareas de aprendizaje es vital para la estructuración general de la clase, así como para establecer los vínculos entre las acciones del profesor y las acciones del alumno, tanto hacia el interior de las situaciones docentes,<sup>13</sup> como hacia el enlace externo que se produce entre ellas. Desde el punto de vista interno, en la enseñanza cada acción prepara y entrena para la que le sigue, pues una parte de la tarea refuerza la otra. Y desde el punto de vista externo, en cada tarea nueva, ulterior, deben ser aprovechados los resultados alcanzados durante la enseñanza en la actividad que le antecede (BUDARNI, 1978, p. 299-300). Los conocimientos que el profesor posee sobre la preparación de sus alumnos influyen sobre el éxito de las actividades, ya que se relacionan con otros componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos, tiempo y lugar de trabajo, evaluación de los resultados, etc.

Esta última idea es también hallada entre los enunciados reseñados por Gauthier (1998) en sus investigaciones. El autor afirma que los profesores se debían preocupar con la identificación clara de los recursos disponibles, así como con las estrategias de aprendizaje, tratando de armonizarlas con los objetivos y con el nivel de desarrollo de los escolares. Sostiene que los profesores expertos seleccionan niveles de desafíos adecuados a las capacidades de sus alumnos, tratando de activar la motivación interna de los mismos. Los estudios muestran que las recompensas externas (reconocimientos, felicitaciones) no surten un efecto tan positivo como las motivaciones internas (envolvimiento en las actividades por placer, curiosidad o interés por el trabajo).

En nuestra investigación, al preguntárseles a los profesores sobre como evalúan la *planificación de sus actividades de aprendizaje* (Tabla 1, ítem 3), de un total de 65 respuestas, sólo el 55,38% responde que lo hace *Bien*; el 38,46% opina que lo hace *Regular*, y el 4,62% dice que lo hace *Mal*. Como se aprecia en los párrafos que anteceden, estos datos contrastan con las concepciones didácticas explicitadas en los estudios internacionales que nos sirven de referente.

### 4 Sobre la planificación de las actividades de enseñanza

Resulta curioso que en la literatura especializada aparecen pocas referencias sobre la *planificación de las actividades de enseñanza* (acciones a desarrollar por el profesor). Ello se debe, probablemente, a que es difícil concebir las acciones del profesor separadamente de las actividades que deben efectuar los alumnos durante la clase. Aceptemos provisionalmente la separación de esas acciones en función de cumplir con exigencias metodológicas.

Al respecto encuentra Gauthier (1998, p. 205) que los profesores cuyos alumnos son más exitosos frecuentemente usan programas de aprendizaje adaptados a las habilidades y necesidades de los alumnos. Esto supone que ellos transforman la materia de aprendizaje en un programa donde las ideas y conceptos guardan una coherencia tal que evidencian las relaciones entre ellos. Previsiblemente, esa selección y tipo de organización del material, convertido en programa de aprendizaje, tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos.

En nuestro estudio diagnóstico sobre la gestión de la clase hallamos que 64 profesores respondieron a este indicador del cuestionario (Tabla 1, ítem 4) de la siguiente manera: el 70,31% opina que planifica *Bien* sus actividades de enseñanza; 25% encuentra que lo hace *Regular* y un 3,13% opina que lo hace *Mal*. Admitamos, también, que probablemente los profesores que respondieron a nuestro cuestionario no tenían ideas muy precisas sobre lo que se les estaba preguntando. De todos modos, sería lamentable que profesionales de la educación se conformen con niveles tan bajos de desempeño.

<sup>13</sup> Budarni (1978, p. 299), considera que la clase se estructura a través de diferentes partes: "situaciones docentes heterogéneas y homogéneas que siguen unas tras otras en determinado orden. El orden y vínculo interno de las situaciones docentes constituye la estructura de la clase". Las tareas y actividades de aprendizaje, en dependencia de su envergadura, pueden considerarse 'situaciones docentes'. Cabe al profesor la organización de esas situaciones (tareas, actividades) para colocar al alumno en una condición favorable de aprendizaje.

Gauthier, con base en Berliner (1984, 1998, p. 205), refiere que “los profesores eficientes saben dirigir de manera adecuada los grupos de alumnos cuyas habilidades no son equivalentes”. Dice que Berliner menciona de manera convincente que los grupos de alumnos que poseen habilidades muy desarrolladas pueden avanzar hasta 15 veces más rápido que los alumnos que tienen bajo nivel de desarrollo de las habilidades.

### 5 Sobre la planificación de las evaluaciones

La planificación de la evaluación es otra de las previsiones importantísimas que el profesor debe realizar antes de enfrentarse a los alumnos en el aula. No obstante, es sorprendente la escasez de enunciados sobre este particular en las investigaciones sobre la clase. En la interesante investigación de tercer nivel llevada a cabo por Gauthier y colaboradores (1998, p. 205), este se deja de que “ningún elemento tratando del planeamiento de las evaluaciones fue presentado en las síntesis analizadas”.

En nuestra investigación, 65 profesores de un total de 66 incluidos en la muestra, respondieron al indicador de *planificación de las evaluaciones* (Tabla 1, ítem 5). El 70,77% de ellos considera que realiza *Bien* esta tarea; y el 20,23 estima que lo hace *Regular*. En fin, que sólo un 70% de nuestros profesores encuestados se preocupa realmente con la planificación de la evaluación del rendimiento de sus alumnos. Cuando nos remitimos al cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 3), vemos que esta situación es aún peor, pues de 950 respuestas, sólo 256, o sea, el 26,95% dice que los profesores evalúan *Bien* en todas las aulas, al tiempo de que el 49,79% opina que lo hacen *Regular* y más del 20% juzga que lo hacen *Mal*. Del mismo modo, si cruzamos las opiniones de los alumnos respecto a si los profesores *informan los resultados de las evaluaciones* (Tabla 2, ítem 4), con los dos ítems anteriores nos encontramos con que las respuestas de los alumnos son muy parecidas. Este indicador fue respondido por 947 alumnos, de ellos sólo el 24,71% considera que sus profesores informan *Bien* los resultados evaluativos; el 43,51% dice que lo hacen *Regular* y el 29,57% opina que lo hacen *Mal*. Una vez más hay que lamentar que esto esté ocurriendo en nuestras aulas de nivel medio.

Debiéramos estar de acuerdo con Yakoliev (1979, p. 176) cuando explica que la manera de encarar la evaluación depende de cómo el profesor interpreta su deber pedagógico:

Si se siente comprometido a reproducir en calificación el verdadero nivel de los conocimientos de un alumno y expresar en él, en qué medida estos conocimientos corresponden a las exigencias del plan, esto es una situación muy favorable. De esta manera el maestro es objetivo y sus valoraciones serán cada vez más justas.

Infelizmente, como muestran los datos de nuestra investigación, aún estamos lejos de que esto suceda, para bien del alumno, de las familias y de la sociedad en general.

### 6 Sobre la planificación del ambiente educativo

La planificación del ambiente educativo integra tres elementos principales: tiempo, espacio físico y medios o recursos de enseñanza. La planificación del tiempo y del espacio de la clase aparece escasamente referenciada en los estudios que nos sirven como referencia, mientras que la planificación de los medios de enseñanza presenta un alto índice de referencias en la literatura didáctica en general.

En nuestra investigación hallamos que 64 profesores respondieron al indicador sobre *planeamiento del ambiente educativo* (Tabla 1, ítem 6). De ellos sólo 19, o sea, el 29,69%, dice que realiza *Bien* esta actividad; el 46,88% opina que lo hace *Regular*, y el 23,44% cree que lo ejecuta *Mal*. O sea, que el *planeamiento del ambiente educativo* es el indicador más precario de entre las actividades de planificación de la clase que fueron encuestadas, lo cual resulta como mínimo, preocupante.

Las investigaciones previas que nos sirven de referente muestran la importancia que se debe dar a la planificación del tiempo, del espacio físico y de los recursos humanos y materiales. Con base en diferentes autores revisados por Gauthier (1998, p. 206), puede afirmarse que los docentes cuyos alumnos parecen obtener mejores resultados hacen su planeamiento teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje; del mismo modo que, una gestión eficiente de la clase parece envolver una buena preparación del material y del ambiente físico. Eso significa que para que una buena clase tenga lugar, el ambiente físico debe estar en orden, los medios o recursos de enseñanza deben estar en buenas condiciones, el ambiente físico debe ser acogedor y que la gestión del tiempo debe ser adecuada. Supone también que el profesor tiene en cuenta la ubicación de los materiales en la clase, así como los niveles cognitivos al organizar los alumnos en grupos. Presumiblemente, los profesores eficientes usan el tiempo, los espacios y los recursos de manera menos tradicional.

Resulta interesante la observación de Yakoliev (1979, p. 34) en la cual afirma que en la "organización de la enseñanza y para la impartición de los conocimientos, el profesor utiliza su propia palabra, el lenguaje, y, para el desarrollo de capacidades y habilidades utiliza el lenguaje y la acción". La utilización de la palabra, y del lenguaje humano en general, como medio de enseñanza es importante para la cuestión pedagógica, sin embargo la acción del alumno ejecutando primero actividades materiales sobre el objeto de estudio y después actividades psíquicas es vital para la elaboración de los conceptos que permiten la apropiación de los contenidos. Ante la imposibilidad de extendernos en el tema, baste recordar siquiera la relación dinámica existente entre pensamiento y lenguaje, ampliamente estudiada por Vigotski. Vale recordar, también, que el profesor tiene usualmente a su disposición una diversidad de medios de enseñanza para hacerla más efectiva: ilustraciones, instrumentos, equipos electrónicos y no electrónicos, reactivos, mapas, obras de referencias y obras de consulta, objetos de la naturaleza, etc. Mas, entre todos ellos tiene lugar principal el libro didáctico de los alumnos.<sup>14</sup> Los medios tienen un papel determinante en la dirección de la enseñanza: "cuando los niños asimilan la materia de enseñanza, cuando la afianzan y la aplican en la práctica, lo hacen con la ayuda de dichos medios. Sin medios didácticos especiales no hay proceso de enseñanza" (YAKOLIEV, 1979, p. 35). Son los medios de enseñanza, en sustitución de los objetos reales, los que permiten el proceso de ejecución de actividades materiales y psíquicas sobre las cuales se desarrolla la capacidad de pensar.

### *7 Sobre la planificación de las reglas, de los procedimientos y de las medidas disciplinares*

De una muestra de 66 profesores, 63 respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de las reglas y de los procedimientos* (Tabla 1, ítem 8). 69,84% estima que hace *Bien* esa tarea, mientras que el 26,98% opina que lo hace *Regular* y el 3,17% dice hacerlo *Mal*. Al mismo tiempo, 64 profesores respondieron al indicador sobre el *planeamiento de las medidas disciplinares* (Tabla 1, ítem 7). El 78,12% considera que planea *Bien* este aspecto, mientras el 15,63% piensa que lo hace *Regular*; y el 4,39% cree que lo hace *Mal*. Estos son elementos que también deben tenerse en cuenta por los profesores a la hora de preparar sus aulas.

Las referencias a estos aspectos en la literatura didáctica son escasas. Mas se sabe que sería deseable que desde el inicio del curso los alumnos tengan claridad sobre el conjunto de reglas que van a condicionar el comportamiento de ellos durante todo el año lectivo. Profesores eficientes, que tienen clara conciencia sobre la influencia de la conducta en las tareas cognitivas y educativas de los alumnos, acostumbran a elaborar, conjuntamente con todo el grupo, un cuadro de reglas disciplinares que deben ser observadas en la sala de aula y en la escuela en general. Este cuadro de reglas permanece en lugar visible y a él se apela constantemente para mantener el orden. Dice Gauthier (1998, p. 242-243) que en su extensa investigación sólo halló un enunciado referido al planeamiento de las medidas disciplinares. No obstante, hemos observado en experiencias recientes, que las posibles sanciones que deben ser aplicadas a los violadores se planean juntamente

<sup>14</sup> Para una explicación detallada de la enorme importancia del libro de texto de los alumnos, Vid. YAKOLIEV, 1979, p. 34-35.

con las reglas y se aprueban democráticamente por el grupo. Nos resulta contradictorio el escaso tratamiento de estos temas en las investigaciones sobre la docencia y el elevado por ciento de profesores de encuestados que dicen planear *Bien* estos aspectos (más del 70%).

Junto con las reglas y las sanciones, los profesores expertos planean también el uso de los espacios, así como los desplazamientos que serán necesarios. La planeación de los espacios permite realizar actividades variadas de aprendizaje, cuidando que las rotaciones y cambios de posición no alteren demasiado el orden, ni las actividades de supervisión del docente. O sea, se trata de minimizar las posibles alteraciones del tiempo dedicado a la actividad de aprendizaje, si bien los cambios espaciales se utilizan como *respiro*, para luego volver a la actividad principal.

#### 8 Sobre la planificación según el desempeño que se espera de los alumnos

El 54,68% de los 64 profesores que respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de acuerdo con el desempeño que se espera de los alumnos* (Tabla 1, ítem 9) evalúa de *Bien* esta actividad; al tiempo que el 42,19% considera que lo hace *Regular* y el 3,13 dice hacerlo *Mal*. Como evidencian los datos, los niveles de preocupación de los profesores encuestados, son bajos respecto a este asunto. Este es, también, un tema escasamente tratado en la literatura consultada. No obstante, Gauthier (1998, p. 244), apoyado en Shavelson y Sterns (1981), afirma que los profesores consideran una variedad de informaciones sobre sus alumnos durante las tareas de planeamiento: sexo, edad, concepto de sí propio, participación en clase, grado de independencia, comportamientos, hábitos de trabajo y estudio, así como el éxito del alumno desde el punto de vista escolar. Del mismo modo, las investigaciones de Good (1990) revelan que las creencias de los profesores respecto a la inteligencia humana ejercen influencia considerable en el comportamiento de los profesores respecto a sus alumnos.

De hecho, los profesores que perciben la inteligencia como una entidad estable tienden a clasificar los alumnos de modo jerárquico de acuerdo con el desempeño que se espera de ellos. [...] En cuanto a los profesores que vehiculan una visión dinámica de la inteligencia humana, ellos transmiten la idea de que todos los alumnos pueden progresar, que las diferencias entre los modos de aprendizaje y los resultados son inevitables y que los alumnos pueden aprender con aquellos que demuestran una cierta habilidad (GAUTHIER, 1998, p. 244).

El conjunto de los nueve indicadores analizados hasta aquí (Tabla 1) puede contrastarse con lo que los alumnos opinan sobre la planificación de las aulas por parte de los profesores. Al preguntárseles si *parecen planificar sus aulas* (Tabla 2, ítem 2), de un total de 971 respuestas, sólo el 44,39% considera que sus profesores lo hacen *Bien*; el 47,17% opina que lo hacen *Regular* y el 7,31% cree que lo hacen *Mal*. Si tenemos en cuenta las respuestas que evalúan de *Mal* y de *Regular* esta actividad de los profesores, se evidencia que el 54,47% de los alumnos tiene una percepción deficiente de la actividad de planeamiento de sus profesores.

Comparando, en general, las autoevaluaciones de los profesores con los criterios de los alumnos sobre el planeamiento de la gestión de la clase que realizan los primeros, hay que convenir en que los profesores tienden a ser optimistas y a sobrevalorar su desempeño profesional, mientras que los alumnos son decididamente más críticos. Recuérdese, por ejemplo, que la mejor evaluación se la dan los alumnos al *dominio de los contenidos que enseñan* con sólo el 56,51% de aprobación (Tabla 2, ítem 1), contra el 81,25% de los profesores que consideran hacerlo *Bien*. En los demás indicadores de la Tabla 2, los alumnos se sitúan siempre bien por debajo del 50% de asentimiento.

Si revisamos ahora los indicadores de la Tabla 3, sobre la *experiencia de los profesores* que integraron la muestra, se observa que esta es muy heterogénea en cuanto a experiencia en la docencia en general y, en particular, en la enseñanza media. El tiempo de experiencia en la enseñanza media es de 11,16 años y en otros niveles de 5,51 años. La experiencia más frecuente (moda) varía entre 2 y 10 años. Casi el 30% (exactamente el 27,27%) de los profesores encuestados

tienen menos de tres años de experiencia, o sea son docentes noveles. De otra parte, el 50 % de los profesores investigados tienen entre 0 y 6 años de servicio en la enseñanza media, de lo que se infiere que es un cuadro docente que todavía está a inicio de la carrera y por tanto con una escasa experiencia pedagógica. Además, llama la atención también que el 24% de los profesores no tiene experiencia en la enseñanza media. Por fin, sólo el 22,72% tiene más de 20 años de experiencia.

Es posible, entonces, concluir que las deficiencias detectadas en el planeamiento de la gestión de la clase no sólo se deben a la falta de formación profesional de los profesores, sino también, como bien explica la literatura didáctica, a que los profesores inexpertos tienen grandes dificultades para lidiar con la compleja tarea de planear la enseñanza. Obviamente que, otras variables de seguro están interviniendo (condiciones de trabajo, número de alumnos, números de turmas, titulación, remuneración salarial, etc.) en estas deficiencias, más no hacemos referencias a ellas porque no han sido objeto de análisis en este reporte de investigación.

### Conclusiones

El mundo cambió: vivimos la era del conocimiento y de las tecnologías digitales; la percepción del tiempo hoy es diferente a la de hace veinte o treinta años atrás; el poder seductor de la imagen nos acecha por todas partes; el consumismo y el hedonismo están produciendo una levedad en la percepción de la vida; segmentos otrora discriminados ocupan hoy importantes espacios sociales; la clase media creció a nivel mundial; la escolarización y el acceso a la cultura tienden a universalizarse en todos los niveles educacionales; se han multiplicado los recursos y conocimientos al alcance de todas las profesiones; la violencia criminal, la drogadicción, la corrupción y otros males causan verdaderos estragos a la conciencia social. Pero también hay aspectos que casi no han mudado: la escuela continúa siendo la principal institución socio-cultural, cuya responsabilidad principal consiste en instruir y educar a los ciudadanos a través de la asimilación consciente de la herencia cultural, científica y tecnológica que la humanidad ha venido acumulando en su devenir histórico. La clase continúa siendo la entidad tiempo-espacial principal donde se organizan y adquieren, individual y colectivamente, los conocimientos, las habilidades y los valores de los ciudadanos en formación. La enseñanza es y continuará siendo en grupos por mucho tiempo. El profesor continúa siendo el profesional especializado en dirigir los procesos cognitivos y la adquisición de habilidades, hábitos y valores por parte de los alumnos.

En ese contexto, nuestro estudio corrobora la importancia de la clase como forma organizativa principal de la enseñanza. Y si aceptamos, además, que la función principal del profesor es enseñar, se debe admitir, al mismo tiempo, que la gestión integral de la clase constituye una competencia principalísima de la profesión.

Dentro de eso, la *etapa de planificación de la gestión de la clase* es determinante para el éxito del aprendizaje de los alumnos. Profesores que no planean, y que improvisan su labor docente, causan verdaderos perjuicios al aprendizaje de los alumnos. La percepción de los escolares que integraron la muestra de que sus profesores no planean adecuadamente sus clases, no es irreal. Ello se confirma a través del cruzamiento de esos datos con la experiencia docente de los profesores y con sus propias visiones, aun cuando sospechamos que los docentes tienden a sobrevalorar sus actividades de planeamiento.

Dentro del conjunto de indicadores revisados, el indicador mejor evaluado por los profesores resulta ser el de *planificación de los contenidos*, pues más del 81% considera que lo hace Bien. El indicador peor evaluado por los profesores es el que tiene que ver con la *planificación del ambiente educativo* (tiempo, espacio y recursos), sólo el 30% considera que lo hace Bien. El segundo indicador mejor evaluado por los profesores es la *planificación de los objetivos*, aunque sólo el 73,77% considera que lo hace Bien. El segundo peor indicador evaluado por los profesores es la *planificación según el desempeño que se espera de los alumnos*, sólo el 54,68% dice hacerlo Bien. A

su vez, la tendencia de las evaluaciones de los alumnos es a descalificar la labor de planeamiento de los profesores. Las contradicciones notables entre las evaluaciones que los profesores otorgan a los indicadores y la negación que de ello hacen los alumnos nos inducen a pensar en las vacilaciones, desconocimientos e incertezas por las que atraviesa ese cuerpo profesional.

Un análisis que correlacione la respuesta de los profesores con relación a los indicadores de planeamiento de los contenidos, de las actividades de enseñanza y de evaluación, sugiere el predominio de una concepción tradicional de enseñanza cuyo foco principal está en el tratamiento de los contenidos, en la figura del profesor y en la clase expositiva frontal con poco auxilio de recursos didácticos o tecnológicos. Del alumno se espera muy poco, por eso es escaso el planeamiento de actividades de aprendizaje y bajo el nivel de expectativa en relación con su desempeño. Por fin, la evaluación parece ser planeada sólo para verificar en el alumno la cantidad de contenidos transmitidos que fue capaz de reproducir en un espacio de tiempo determinado.

Los resultados de nuestro estudio confirman los enunciados hallados en la literatura respecto a que los profesores inexpertos -y consiguientemente con deficiencias de formación-, presentan dificultades para lidiar con la compleja tarea de planificación de la enseñanza, lo que evidentemente tiene influencia negativa en el aprendizaje de los alumnos; al mismo tiempo, los profesores de experiencia logran contener mejor con esa tarea e influir positivamente sobre el éxito de los alumnos. Los profesores inexpertos tienden a ser optimistas y a sobrevalorar sus tareas de planificación de la enseñanza; mientras que los alumnos tienden a ser más críticos y objetivos cuando observan de cerca la labor de sus profesores.

Los resultados de este estudio pueden ser importantes para: 1) la sustentación -en cuanto diagnóstico-, de planes de intervención dirigidos a la formación continuada en servicio de los docentes de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, M.G. Brasil; 2) servir de referencia para estudios diagnósticos similares en otros contextos educativos; 3) aprovecharse para la formación pedagógico-didáctica inicial de profesores de los niveles fundamental y medio.

## REFERÊNCIA

AQUINO, O. F. Dinamização da aula pós-moderna: resultados de pesquisa. In: *Anais - XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.

AQUINO, O. F.; PEREIRA, K. M. A.; PUENTES, R. V. Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação* (PUCCAMP), v. 1, p. 1-24, 2009.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. A aula complexa: uma experiência inovadora. In: *Anais - X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste*. Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia: FAGED - UFU, 2010. v. 1. p. 1-11.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. O perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia. In: *Anais - XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar"*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. v. 1. p. 1-11.

BUDARNI, A. A. La clase: forma fundamental de organización del proceso de enseñanza en la escuela. In: *Didáctica de la escuela media*. M.A. Danilov; M.N. Skatkin. La Habana: Pueblo y Educación, 1978, p. 224-305. Condiciones.

CARMENATE, M.G; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Perfil del profesor y de la clase universitaria en Cuba: resultados de un estudio de caso. *Educación em Revista* (UFMG. Impreso), v. 25, p. 107-131, 2009.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 1998.

LABARRERE, G.; VALDIVIA, G.E. Pedagogía. 2ª reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001. PUENTES, R. V; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas* (UnB), v. 14, p. 111-129, 2008.

RICO M. P. *La zona de desarrollo próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

SILVESTRE O. M. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Proyecto TEDI, s/f.

SILVESTRE O. M.; ZILBESTEIN T. J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski. A. Leontiev. A. Luria. : Editorial Progreso, 1989. (Recopilación, prefacio y comentarios de A. Puziréi). Moscú: Editorial Progreso, 1989.

YAKOLIEV, N. *Metodología y técnica de la clase*. La Habana: Libros para la Educación, 1979.

Recebido em: 20 de agosto de 2011.  
Aprovado em: 22 de setembro de 2011.



## ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NÍVEL MÉDIO: DE UM PASSADO INTERMITENTE À NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO PRESENTE

### TEACHING SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL: FROM AN INTERMITTENT PAST TO A WILLING PRESENT TO RECOGNIZE IT

*Elisabeth da Fonseca Guimarães<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo discute a trajetória histórica da Sociologia no ensino secundário do país, a partir dos anos 1980 até a promulgação da Lei 11.684, em 2008. Analisa situações que influenciaram a aprovação da obrigatoriedade da disciplina no nível médio. Recorre a pesquisas realizadas com professores de Uberlândia e do Distrito Federal para compreender questões relacionadas à prática da disciplina, à identidade profissional e à formação docente. Questiona a carência de material didático específico e adequado, capaz de efetivar a mediação pedagógica entre o conteúdo sociológico ministrado e os interesses dos estudantes. Argumenta sobre a necessidade de se constituir um corpo de profissionais habilitados, licenciados em Ciências Sociais, comprometidos com o ensino da disciplina no nível médio.

**ABSTRACT:** This article discusses the historical background of sociology in secondary schools in the Brazil, from the year 1980 until the enactment of Law 11,684 in 2008. Analyze situations that influenced the approval of the mandatory course in high school. Draws on research conducted with teachers from the Uberlândia city and the Federal District at Brazil to understand issues related to the teacher practice of discipline sociology, professional identity and teacher education. The research made questions about the lack of specific and appropriate teaching materials, capable of effecting the mediation between the content taught in sociology and students' interests. Moreover, argues for the need to establish a body of qualified professionals, graduates in social sciences, committed to the teaching of this discipline at the secondary level.

**PALAVRAS-CHAVE:** Disciplina Sociologia. Ensino Médio. Licenciatura em Ciências Sociais. Mediação pedagógica. Livro didático.

**KEYWORDS:** Sociology Course. High School. Degree in Social Sciences. Pedagogical Mediation. Textbook.

#### Introdução

Historicamente, a trajetória da Sociologia, no nível médio, tem se marcado por um movimento intermitente que ora inclui a disciplina na sala de aula, ora exclui; ora faz parte do currículo regular, ora assume condição de facultativa. Essa variação de status trouxe uma série de consequências para o ensino da disciplina, entre elas, a impossibilidade de constituir um corpo de profissionais politicamente comprometidos e a carência de material didático produzido especificamente para esse nível ensino.

De uma forma generalizada, o objetivo deste texto é discutir questões que envolvem a docência de Sociologia no nível médio, a partir da redemocratização do país nos anos 1980, que possibilitaram o movimento pela obrigatoriedade da disciplina e tiveram como resultado a Lei 11.684. Para esta discussão, o estado de Minas Gerais, com ênfase em Uberlândia, assume posição de destaque na análise, uma vez que a cidade foi uma das primeiras do país a incluir as disciplinas Filosofia e Sociologia no vestibular da Universidade Federal, em uma época em que a

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Pós-doutorado em Sociologia pela UnB. Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elisabeth@ufu.br

obrigatoriedade era apenas uma esperança. Pesquisas com professores de Sociologia do ensino médio, do Distrito Federal e de Uberlândia, realizadas nos anos de 2001, 2009, 2010 e 2011, são tomadas como referências para a objetividade das análises. Elas conferem concretude às discussões que se seguem.

### **1. Rumos da Obrigatoriedade: ações que influenciaram a aprovação da Lei 11.684, de 2 de Junho de 2008**

Existem questões fundamentais para se entender como se deu a volta da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. A primeira delas é reconhecer que a aprovação da Lei 11.684 não se caracterizou pela magnitude de um movimento nacional organizado, capaz de arregimentar representantes de todos os estados. Foram pequenos grupos de políticos, intelectuais e entidades científicas, muitas vezes, divergentes em seus propósitos, que encabeçaram ações de diferentes naturezas, algumas de cunho mais acadêmico, outras políticas e ideológicas, impulsionados pela certeza de que a volta da disciplina fazia parte do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Sem repetir os passos de uma historiografia academicamente reconhecida (CARVALHO, 2004), a opção desta seção é priorizar quatro situações que, em seu conjunto, influenciaram a aprovação da obrigatoriedade, ainda que, aparentemente, não tenham relação entre si. As análises das ações que se seguem objetivam chamar a atenção para questões notadamente esquecidas, mas que, cada uma a seu modo, contribuiu para a visibilidade da disciplina no cenário nacional.

A primeira delas é de 1986, quando a Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo publicou “Ciências Sociais-Coletânea de textos” (SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1986). Acadêmicos ilustres, como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Renato Ortiz, Maria de Lourdes Covre, Lúcio Kowarick, Peter e Brigitte Berger e Nicos Poulantzas, entre outros, participaram da publicação. Na apresentação, as organizadoras, Ângela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza e Lenice Gusman, explicaram que “o professor deveria ter uma visão totalizante do trabalho a ser desenvolvido com a disciplina” (BRASIL, 1986, p. 5).

Independente do indiscutível reconhecimento pedagógico de cada um dos textos, evidenciava-se a preocupação com a postura docente, diante de um cenário marcado pela incerteza, que exigia uma firmeza de convicções em defesa da reinclusão da Sociologia como disciplina regular no currículo do, então, segundo grau.

Naquele momento em que o retorno da disciplina respondia por um movimento mais amplo, de luta pela redemocratização do país, a organização da coletânea, endereçada aos professores, deveria expressar “a cientificidade das Ciências Sociais” e corresponder “às diferentes perspectivas sociológicas” (BRASIL, 1986, p. 5). A seleção dos textos, ainda que originalmente nenhum deles tivesse sido escrito com o intento de subsidiar o trabalho de docentes da escola média, estabeleceu contornos nítidos com análises clássicas do pensamento social contemporâneo, na intenção de demonstrar, objetivamente, a contribuição da Sociologia para a explicação e a crítica dos problemas sociais.

Trabalho, política, ideologia e cultura, instituições sociais, relações entre nações, capitalismo monopolista e a própria análise sociológica, como instrumento de ruptura e contestação daquela ordem social, eram os temas propostos. O contorno acadêmico que a coletânea sugeria, independente da excelente qualidade dos textos e da consagração dos autores, o reforço do compromisso da Sociologia com o processo de redemocratização em curso na sociedade brasileira.

Impossível se afirmar até que ponto a seleção daqueles textos contribuiu para a construção dos conteúdos curriculares elaborados daquela data em diante, entretanto a implantação da proposta curricular de Sociologia nas salas de aula do Estado de São Paulo tornar-se-ia uma referência nacional, seguida por outros estados do país. Os currículos do ensino universitário, possivelmente,

teriam sido a principal inspiração para a seleção dos conteúdos propostos pela coletânea, um caminho que não deixava dúvidas com referência à contribuição que a ciência Sociologia poderia oferecer ao ensino da disciplina.

Dois anos depois, o Brasil promulgou a Constituição de 1988. Em Minas Gerais, a Constituição do Estado, de 21 de setembro de 1989, passou a ser um divisor de águas, pois contribuiu, concretamente, para a reinserção da Sociologia e da Filosofia no currículo das escolas estaduais. O Art. 195, que garante o “ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas públicas de segundo grau” foi resultado de um movimento organizado, maciço, capaz de persuadir os relatores mineiros de que a presença das disciplinas no então segundo grau, fazia parte de um projeto maior de sociedade, situado muito além do espaço curricular.

Nesse período, a Universidade Federal de Minas Gerais consagrou-se como sede de vários encontros com profissionais da área: professores de Filosofia e de Sociologia de todo o estado foram convidados a participar. Elaboraram-se estratégias de ação, de modo a envolver as universidades, os departamentos e cursos de Ciências Sociais e de Filosofia, os professores do segundo e terceiro graus do Estado. Intencionalmente, a tarefa era convencer os constituintes de que o ensino de Filosofia e Sociologia era fundamental para um projeto maior de sociedade, situado muito além do próprio espaço curricular reivindicado por essas duas disciplinas, que remetia à possibilidade de se trabalhar objetivamente com o despertar de uma prática cidadã nas salas de aulas do segundo grau. O texto constitucional, embora tímido, respaldou uma série de ações no estado, que contribuíram para a obrigatoriedade das disciplinas nesse nível de ensino. Uma dessas ações foi o projeto de Lei 10.2008, aprovado pela Câmara Municipal de Juiz de Fora, que tornou a “disciplina de Sociologia como componente obrigatório da Grade Curricular das Unidades de Ensino Fundamental”.

No final de 1996, com a promulgação da nova LDB, Lei 9.394, o então segundo grau passou a chamar-se ensino médio. Seguindo a trilha das discussões educacionais que vinham ocorrendo em todo o país, a Universidade Federal de Uberlândia reformulou o concurso vestibular e incluiu os conteúdos de Filosofia, Sociologia e Literatura. Em 1997, as novas disciplinas já faziam parte das provas objetivas e discursivas. A justificativa para a reformulação foi a cobrança, nos exames, de todos os conteúdos ensinados no ensino médio. Especificamente em relação a Sociologia, foram muitas as polêmicas. A repercussão causou impacto no meio acadêmico: críticas, desconfiças, reconhecimento pela coragem da instituição, incertezas sobre a efetiva contribuição dessa disciplina ao processo seletivo. Alguns viam o programa exigido nas provas como uma “camisa de força”, que obrigaria professores a seguir à risca as unidades exigidas pelo concurso; outros o consideraram complexo demais para o nível a que se destinava; outros, ainda, o tacharam como inadequado e distante da realidade dos estudantes do ensino médio. Havia, ainda, aqueles que apontavam o caráter regionalista do concurso. O fato é que, enquanto os questionamentos e questionadores, em nível nacional, se revezavam, transformações borbulhavam no ensino de Filosofia e Sociologia da cidade e região. Entre elas, a inclusão das disciplinas nos currículos das escolas particulares e públicas de Uberlândia, estendendo-se ao interior paulista e goiano. Preparar para o vestibular da UFU e ensinar esses conteúdos, aos candidatos, significava o envolvimento de estudantes, professores e universidade com uma série de questões filosóficas e sociológicas que o programa exigia. Mais que isso, conferia às disciplinas visibilidade nacional, o que contribuía para recuperarem seus lugares no currículo do ensino médio.

No final da década de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN – incluíram os “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” na parte IV do documento, destinada à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 1999, p. 317). Nada de surpreendente, se não fosse pela contradição metodológica que o documento apresentou em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996. A publicação do MEC, ao expor sobre o processo de trabalho que deu origem ao PCN, esclarecia que a proposta de reforma curricular do ensino médio, propunha reorganizar o currículo “em áreas de conhecimentos, com o

objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 1999, p. 17). Porém, já na apresentação geral dessa área, citava História, Geografia, Sociologia e Filosofia como “habitualmente formalizadas em disciplinas escolares” e fazia referência a “Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” como “conhecimentos fundamentais para o Ensino Médio”. Nessa análise, situava, como disciplina, a Sociologia, ao lado da História (BRASIL, 1999, p. 277). Explicava, ainda, que o objetivo das Ciências Sociais no Ensino Médio era “introduzir o aluno nas principais questões metodológicas das disciplinas Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 317).

Metodologicamente, a contradição se estabeleceu pelos próprios objetivos dos PCN, elaborados por especialistas para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor quanto aos princípios definidos pela Nova LDB, promulgada três anos antes. O prejuízo provocado pelo Art. 36 da LDB, que impulsionou a luta pela obrigatoriedade, concentrou-se, justamente, no fato de Filosofia e Sociologia terem sido concebidas como “conhecimentos” - e não disciplinas - “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 26).

Em 2004, o Ministério da Educação realizou seminários regionais em todo o país, voltados para as dificuldades da prática docente e a atualidade dos PCN. O resultado das discussões deu origem às Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma publicação com tiragem de 2000 exemplares, que balizava o ensino de todas as disciplinas desse nível escolar. Dessa vez, não houve contradição: Filosofia e Sociologia faziam parte do texto com status de disciplina e se apresentavam em condições idênticas aos demais conteúdos. Para os autores desse documento, os PCN “não orientam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor” (BRASIL, 2004, p. 357). Em uma consulta concreta para aplicação prática em sala de aula, “o professor mal formado não vislumbra um curso, apenas um vocabulário arbitrário” (BRASIL, 2004, p. 357).

O próximo passo foi a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais - OCN - em 2006, com capítulos específicos destinados aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia como componentes das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O desafio dos autores foi escrever um texto que pudesse ser compreendido pela maioria dos docentes em exercício, fossem eles habilitados ou não a lecionar a disciplina, para superar as dificuldades concretas de compreensão dos PCN. As OCN foram distribuídas para todo o território nacional em duas tiragens de 120.041 e 200.000 exemplares. O veto do presidente FHC, em 8 de outubro de 2001, causou indignação e desapontamento em todos que acreditavam na sensibilidade acadêmica de um sociólogo à frente do Estado. Elaborar as OCN de Sociologia, em meio a um movimento que buscava saídas para contornar essa recusa, foi uma oportunidade para apresentar aos professores de Sociologia de todo o país questões fundamentais para a prática docente de conteúdos sociológicos do nível médio.

Na esteira dos PCN e das OCN, em 2007, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais realizou seminários com professores universitários e do nível médio para delinear as bases da organização curricular de todas as disciplinas do Ensino Médio. A discussão deu origem aos CBC – Conteúdo Básico Comum. Filosofia e Sociologia foram incluídas e, especificamente em relação a essa última, o texto, esclarecia, já na introdução, que objetivava definir os temas e tópicos fundamentais e sugerir “uma estratégia” para o ensino da disciplina Sociologia. Dirigido aos professores do Estado de Minas Gerais, o documento foi mais ousado que as OCN, no que se refere à iniciativa de delinear uma proposta curricular. Apresentava três eixos temáticos, subdivididos em “Tópicos”, com suas respectivas “Habilidades Básicas” e “Temas Complementares”. Deixava claro que o curso de Sociologia ministrado no ensino médio do Estado deveria ter caráter introdutório. As análises dos diferentes temas sugeridos deveriam ser tratadas como “problemas sociológicos”, uma vez que exigiam “elaboração teórica e sistemática envolvendo a utilização de conceitos e a seleção de vários elementos de natureza social que estão presentes, compõem ou produzem os fenômenos sociais” ([http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&id\\_objeto=58982&tipo=ob&cp=4E6127&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Sociologia&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=58982&tipo=ob&cp=4E6127&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Sociologia&b=s)).

A importância para a aprovação legal da obrigatoriedade não se localizou, especificamente, na ousadia do CBC em sugerir os conteúdos sociológicos para o programa. Entretanto garantir à disciplina um espaço institucional real no nível médio, sem sombra de dúvida, foi uma ação que conferiu materialidade ao conhecimento sociológico ministrado em sala de aula; e dirimiu as dúvidas dos professores mineiros, em relação às abstrações de um conteúdo programático oficialmente inexistente e que puderam ser discutidas a partir de um documento que contemplava questões práticas do ensino de Sociologia.

## 2. A constituição de um corpo docente habilitado a lecionar Sociologia

Pesquisa realizada em Uberlândia, em 2001, passados mais de 11 anos da promulgação da Constituição Mineira e mais de 10 vestibulares da Universidade Federal, verificou que a Sociologia e a Filosofia estavam inseridas em, praticamente, todas as escolas de ensino médio da cidade. Foram investigadas, ainda, mais 17 cidades vizinhas, além de Passos e Belo Horizonte. Em cada uma dessas 19 cidades, visitou-se, aleatoriamente, pelo menos, uma escola pública e uma escola particular e apurou-se que a Sociologia ou a Filosofia constavam do currículo de, praticamente, todas elas, com algumas variações.<sup>2</sup> Por exemplo, na cidade de Catalão, no estado de Goiás, as duas disciplinas eram lecionadas na escola da rede particular, para atender à grande demanda de candidatos ao vestibular da UFU, mas não constavam no currículo da rede pública.

Especificamente em Uberlândia, a pesquisa entrevistou todos os 22 professores da rede estadual de nível médio que lecionavam Sociologia naquele ano. Verificou-se que quatro deles eram formados em Ciências Sociais; um formado em Filosofia, com licenciatura plena em Sociologia; cinco eram formados em Filosofia; os outros 12 restantes eram formados em Pedagogia, tinham cargos efetivos, mas estavam como excedentes, porque haviam perdido a função na escola em que trabalhavam, pois lecionavam no antigo Magistério, que fora extinto, e estavam sendo reaproveitados em outras atividades, no caso, dando aulas de Sociologia.

Retomar esse cenário de dez anos atrás é importante para entender uma série de questões que dizem respeito à trajetória da Sociologia no ensino médio, não exclusivamente em Uberlândia, mas de uma forma geral. A cidade, como portadora de um diferencial para a época, devido à inserção das duas disciplinas no vestibular, tornou-se referência no assunto; ainda assim, mantinha um quadro de professores cuja maioria, cerca de 77%, eram habilitados em outras áreas. Esse cenário é representativo da condição histórica de intermitência a que a disciplina foi submetida, desde a reforma educacional de 1891, coordenada por Benjamin Constant (GUIMARÃES; TOMAZINI, 2004, p. 203).

Em linhas gerais, essa situação de intermitência, que perdurou durante todos esses anos, dificultou a constituição de um corpo de profissionais habilitados; mais que isso, não possibilitou a construção de uma comunidade de professores compromissados com o ensino da disciplina no nível médio, que tomassem para si a elaboração de uma proposta de ensino para Sociologia que respaldasse os objetivos propostos em seu currículo disciplinar.

Comparativamente, duas pesquisas, realizadas mais recentemente em Uberlândia, a primeira entre 2009 e 2010, e a segunda no primeiro semestre de 2011, apresentam um quadro docente mais favorável à disciplina. Ainda que as duas coletas tenham sido feitas por amostragem, e não sendo pesquisado todo o corpo docente de Sociologia em exercício, como foi feito em 2001, os últimos resultados foram mais animadores. Na primeira pesquisa, dos seis professores entrevistados,

<sup>2</sup> “Em Uberaba, a Sociologia consta do currículo das escolas particulares mas, na rede pública, é lecionada apenas no Colégio da Polícia Militar e o professor é um advogado. Em Passos, mesmo com a Faculdade de Ciências Sociais, as aulas de Sociologia do ensino público foram, desde 1999, substituídas por Filosofia. Na escola particular pesquisada, as aulas de Filosofia são dadas por um Cientista Social. Em Belo Horizonte, as escolas particulares pesquisadas não têm Sociologia; “em compensação”, a Filosofia é dada desde o Ensino Fundamental; em algumas delas, desde o pré-primário.” GUIMARÃES, E. F. Sociologia no Ensino Médio: Experiências da prática da disciplina. (2004, p. 186).

verificou-se que todos eram licenciados em Ciências Sociais. Na segunda pesquisa, também por amostragem, dos 10 professores entrevistados, sete tinham licenciatura plena em Ciências Sociais, dois em Filosofia e uma era bacharel em Direito.

Nessa segunda pesquisa, em entrevista com uma analista da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, verificou-se que o descompasso ainda existente entre a exigência de habilitação e a disciplina ministrada pelos professores, deu-se pela necessidade administrativa de preenchimento do cargo de 18 aulas. Esse descompasso permitiu que profissionais não habilitados assumissem aulas de Sociologia.

Segundo a analista, em escolas pequenas, em que o número de turmas é menor, os professores são levados a aceitar ministrar disciplinas de conteúdos afins para completar o cargo e não terem seus salários diminuídos. Ou seja, o compromisso do Estado com a contratação de um corpo docente qualificado, com licenciatura plena e habilitação específica para o conteúdo lecionado, deixa de ser prioridade; cede lugar para um quadro funcional amorfo e descaracterizado, em troca das racionalidades burocráticas e da manutenção – ou não redução - dos salários dos professores. Uberlândia, com toda sua especificidade na inserção da Sociologia na sala de aula, avança estatisticamente em relação ao número de licenciados em Ciências Sociais em exercício, mas ainda repete o que há de mais corriqueiro quanto à qualificação dos docentes que lecionam a disciplina: professores de diferentes áreas assumem a sala de aula para ministrar um conteúdo programático para o qual não estão preparados, salvam seus salários e tornam-se reféns do Estado na falta de compromisso com a Educação.

### **3. A licenciatura em Ciências Sociais e a identidade profissional do professor de Sociologia**

Diferente de outros tempos em que licenciatura era vista como mera formalidade, as reestruturações dos currículos, aumentando o número de horas aulas, e a implantação de programas de incentivo a formação docente, como Pibid e bolsa de graduação, reservam um espaço considerável dos cursos de licenciatura à formação dos licenciados. A novidade é que tais incentivos configuram-se como um aprendizado para estudantes e professores, principalmente, para o curso de Ciências Sociais, que nunca se pautou pela dedicação à docência. Resultado ou não da histórica intermitência da disciplina nos currículos escolares, a bem da verdade, Educação e Sociologia sempre caminharam como áreas estranhas, como se as Ciências Sociais estivessem acima das “pequenas” questões educacionais; como se a profissão docente não fizesse parte do “seleto time” de pesquisadores que o curso forma; como se a sala de aula do ensino médio estivesse alienada do universo da licenciatura ou, pior ainda, representasse um desmerecimento aos nobres objetivos do curso de formar pesquisadores. Chega-se até a esquecer que a própria Sociologia ingressou na universidade pelas mãos da Educação e que o universo educacional é um objeto de estudo sociológico tão rico e complexo quanto o trabalho, a política, a cultura. Esquece-se de que formar o professor de Sociologia do nível médio é o objetivo principal da licenciatura em Ciências Sociais.

Escamotear a real finalidade da licenciatura, para conferir mais glamour a esse tipo de graduação, não é vantajoso nem para o corpo docente, que desvia a atenção do curso para um foco imaginário, que em nada se assemelha a realidade que espera o futuro graduado; nem para o estudante, que cursa uma série significativa de disciplinas, cuja finalidade é formar o professor de nível médio, mas que não são ministradas com esse objetivo. Todos perdem com essa descaracterização.

Contudo o maior prejuízo fica com a identidade do futuro professor da Educação Básica, uma vez que os licenciados, ao não se assumirem como profissionais habilitados a lecionar um conteúdo específico, para o qual dedicaram quatro anos ou mais de estudos na universidade, eximem-se do compromisso de defender institucionalmente o lugar da disciplina no ensino médio.

O estigma da intermitência, que, historicamente, caracterizou a presença e a ausência da Sociologia nas salas de aula do país, faz com que o professor em exercício ainda se veja como

um profissional transitório. Aulas de Sociologia, ao serem atribuídas aos não habilitados a lecioná-las, para atender a necessidades burocráticas de preenchimento de cargos, reforçam essa transitoriedade por parte do Estado, sobretudo quando não existe resistência da parte interessada, no caso, os próprios habilitados em Ciências Sociais.

#### **4. Cuidados básicos com formação do futuro professor de Sociologia da Educação Básica**

Formar o professor de Sociologia para o ensino médio é o objetivo principal da licenciatura em Ciências Sociais, que não pode ser ignorado em etapa alguma do curso. Por outro lado, o aprendizado da docência é longo e contínuo e não está limitado às aulas da graduação. Para aprender a ser professor, é preciso experimentar, praticar, amadurecer. As atividades pedagógicas orientadas, como o estágio em escolas de nível médio, são fundamentais para que o futuro licenciado estabeleça relação direta com a docência, uma vez que elas representam o primeiro contato sensível com a realidade que ele vai enfrentar ao se graduar.

Competência, criatividade, compromisso são características necessárias a formação docente, as quais devem ser desenvolvidas de modo objetivo no graduando; não podem ser vistas como subjetividades. Ninguém nasce professor. Saber ensinar, fruto do aprendizado da docência, é um processo demorado, não é uma prática natural e espontânea; requer planejamento de atividades, acuidade para despertar o interesse dos alunos; maturidade teórica para apreender, no dia a dia da sala de aula, as especificidades do conhecimento sociológico.

A qualidade do trabalho docente não sobrevive ao improviso. A sala de aula não tolera o espontaneísmo, mesmo porque esse é um recurso pedagógico, se é que pode ser chamado assim, que se esgota facilmente nos primeiros minutos da aula, deixando a sensação de que o conteúdo trabalhado não passou de mais uma demonstração da falta de limites entre o que é Sociologia e o que é senso comum. Difícil obter sucesso em uma atividade desenvolvida sem sistematização, particularmente porque o professor de ensino médio, ao colocar-se a frente de uma sala de aula, está lidando com a juventude, que é a diversidade humana em movimento; precisa ter clareza de quem são seus alunos para organizar com critério as atividades.

Seguir um planejamento não significa desprezar a criatividade para o trabalho docente. Ao contrário, criativo é o docente que, a partir da preparação de uma dada situação de aprendizagem, é capaz de propor inúmeras outras tão ou mais adequadas e interessantes. Mas, para isso, deve sedimentar o programa da disciplina em base sólida, ou seja, nos interesses concretos dos estudantes, originários de suas reais condições de vida. Um simples exemplo a que o professor recorre para ilustrar um conteúdo precisa ser elaborado com antecedência, a partir do que é significativo para a turma, para não gerar uma compreensão equivocada e enviesada do que deseja ensinar.

Tornar-se professor faz parte de um aprendizado constante, que se inicia na graduação e é aprimorado todos os dias no espaço da sala de aula, na convivência com o aluno, na satisfação de ver, no outro, o conhecimento acontecer. Formar um profissional capaz de despertar no jovem o interesse pelo conhecimento do sociológico exige muito mais que o domínio do conteúdo programático que se vai ministrar. Esse domínio, muitos recém formados possuem e, nem por isso, demonstram competência para o ensino de Sociologia no nível médio.

As disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais têm a tarefa e o compromisso de preparar o licenciado para o trabalho docente na Educação Básica, o que expande os limites do ensino de Sociologia no nível médio. Esse preparo se institui mediante o compromisso pedagógico que se estabelece entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a efetiva possibilidade de desenvolver, no outro, uma postura diferenciada diante do mundo. Praticar a docência durante o estágio é o ensaio que permite ao licenciado aprender a ensinar Sociologia e atestar seu comprometimento com os objetivos da disciplina; experimentar a satisfação de ver, no outro - no caso o aluno do ensino médio -, a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do "autoconhecimento e conhecimento sobre o mundo que o cerca" (BRASIL, 2004, p. 358).

## 5. A disciplina Sociologia ensinada no nível médio

A citação de Weber, para quem “o termo Sociologia está aberto a muitas interpretações diferentes” (WEBER, 1987, p. 9), ajuda a entender a relação entre a ciência e a disciplina ministrada no nível médio, por meio da abrangência de cada uma delas. A primeira referência da Sociologia como ciência suscita o ideal de conhecimento dos fenômenos sociais de forma racional, criteriosa, objetiva. Para isso, recorre a um corpo conceitual e teórico elaborado com essa finalidade, produto “lógico e sociológico da atividade científica dos cientistas” (DEMO, 1981, p. 19). Mas, ainda assim, “não passa de um modo possível de ver a realidade, nunca único e final (DEMO, 1981, p. 18)”.

Os limites da ciência Sociologia situam-se em espaços intransponíveis, comparados às possibilidades da disciplina lecionada no nível médio. Essa última não se caracteriza pela brevidade de conteúdo ou pela simplificação do conhecimento ensinado. É que a complexidade da construção científica ultrapassa as barreiras impostas à disciplina, que é formatada por diferentes recortes, elaborados com o objetivo de tornar o conhecimento ministrado adequado ao nível de interesse e compreensão do ensino médio. Não que os fenômenos sociais analisados em sala de aula sejam diferentes dos que são objeto da análise sociológica; unidades do programa de Sociologia, muitas vezes, coincidem com aquelas ensinadas em níveis mais elevados de escolaridade. O que confere adequação à análise e a diferencia é a maneira como a questão deve ser tratada em cada nível de ensino para tornar-se significativa, interessante e compreensível aos estudantes. A prática, em sala de aula, desse conjunto de exigências é denominada *mediação pedagógica* e se caracteriza pela tradução do conhecimento científico em linguagem interessante e acessível à faixa etária daqueles que estão iniciando-se no estudo da Sociologia. Pelo caráter introdutório da disciplina, estabelecer a mediação pedagógica entre conhecimento científico e os recortes adequados ao nível médio é condição necessária para o aprendizado do conteúdo sociológico.

Relatos de professores de Sociologia de Uberlândia e do Distrito Federal, coletados entre 2009 e 2010, ajudam a entender o significado da mediação pedagógica para compreensão dos conteúdos ministrados:

*Em Durkheim, por exemplo, eu gosto muito de trabalhar em Durkheim quando ele começa a falar a questão das normas e regras. A gente pega essa ideia e coloca na prática pegando o próprio regime da escola, que é nosso regime escolar, e a gente começa a colocar isso na prática, junta com a família, a igreja e aí começa a fazer esse trabalho, fica bom porque eles entendem bem a teoria. (Profa E, 47 anos, Taguatinga - DF, 2009).*

*A gente fez o projeto de conservação do prédio da escola como patrimônio, trabalhando o público e o privado, usando a Antropologia, Roberto da Matta. Trabalhar a questão de não sujar a parede, não sujar o chão. Sobre a polêmica do aluno que pichou a parede (noticiada na mídia e com grande apelo pela atitude da professora que mandou o aluno pintar a parede pichada), teve um aluno que disse: “- quando ele pichou a parede da escola, ele não quis tornar particular aquilo que é de todos? Eu falei: “- justamente”. A gente vai colocando coisas que vão acontecendo no dia a dia na matéria. Na semana que vem, eles vão trabalhar o bullying; pesquisar o sentido do bullying. Então, eles vão pesquisar a definição de bullying, de ação social. Eles vão ter que explicar o bullying dentro das quatro ações sociais, justificando. (Prof. I, 30 anos, Uberlândia, 2009).*

*Uma atividade bem significativa foi agora com os terceiros anos, eles estudando os movimentos sociais, eles fizeram uma pesquisa de campo também. Eles foram conhecer alguns movimentos aqui na cidade de Uberlândia, fizeram uma entrevista e tal. Quando eles fizeram a comparação com o que eles tinham lido na teoria, compararam com a realidade prática do movimento. Por exemplo, entrevistaram o presidente da Coafro, o movimento negro, o movimento LGBT, movimento gay [...] o movimento hippy. [...] eles ficaram muito entusiasmados com essa pesquisa prática dos movimentos sociais. Eles fizeram a apresentação; eles mesmos elaboraram o power point. A sala foi dividida em grupos. Aí, cada grupo escolheu um movimento que tinha interesse de pesquisar; aí eles fizeram a pesquisa teórica e foram*

*atrás pra conseguir entrevista, estudar a realidade prática. E aí eles fizeram depois a apresentação. Eles colocaram em DVD, usaram power point, alguns recursos; algumas apresentações, realmente, muito interessante. Apresentaram pra toda sala no datashow, ficou muito bom.* (Prof. J, 45 anos, Uberlândia, 2009).

Nos relatos, a mediação pedagógica pode ser apreendida em situações de aprendizagem em que se fizeram presentes, não exclusivamente a explicação oral dos fenômenos sociais, mas atividades que instigaram os estudantes a compreender o significado sociológico do conteúdo programático ministrado. Foram experiências concretas que propiciaram a mediação com os conteúdos sociológicos trabalhados, tornando-os compreensíveis. “Normas e regras”, “o público e o privado”, “os movimentos sociais” foram ensinados a partir da instituição escolar, da experiência imediata dos estudantes e da pesquisa de campo. Não foi preciso recorrer a exemplos hipotéticos, a situações distantes ou desconhecidas para imprimir significado ao conteúdo ministrado. Pelo contrário, cada um dos recortes possibilitou o aprendizado de análises sociológicas necessárias à compreensão científica e crítica da vida em sociedade.

## **6. Por que a Sociologia tem tão pouca opção de livros didáticos para o ensino médio?**

Uma justificativa simplificada para a pergunta se voltaria para o período de intermitência da disciplina, que desmotivou os autores a escrever para um leitor incerto. Comercialmente, não houve apoio das editoras em investir em publicações que não seriam consumidas regularmente e em número suficiente para garantir os custos e não causar prejuízo financeiro. Contudo, intermitente também esteve a Filosofia por todos esses anos que antecederam a aprovação da Lei 11.684, de 2008, e, ainda assim, a produção didática da disciplina mereceu atenção da produção literária. Por que, então, a Sociologia foi marcada por essa ausência quase que total de títulos específicos para o ensino secundário?

Em uma avaliação mais geral, a resposta não se restringe à intermitência e reclama uma análise do comprometimento dos intelectuais da área com o ensino da disciplina fora dos círculos universitários. Verdade seja dita, foram poucos os que se preocuparam em produzir materiais didáticos que não exibissem a chancela do ensino superior. Talvez a resistência em assinar obras que tivessem como destino o nível secundário, como se esse fosse um espaço de desmerecimento, tenha contribuído para que os raros títulos escritos nesse período tivessem seus objetivos mal definidos: ou eram coletâneas de textos e autores diversificados, ou tinham o propósito de atender à demanda de cursos superiores que incluem a disciplina Sociologia no currículo dos primeiros períodos da graduação. A construção sociológica dos textos se pautava por objetivos generalizantes: servia a todos e, especificamente, não contemplava ninguém. Simplesmente, supria as lacunas de um material didático inexistente.

A intenção de ensinar Sociologia para os estudantes do secundário resvalava em alguns títulos que também eram adotados no ensino superior, sem preocupação alguma com a mediação pedagógica dos conteúdos trabalhados. Sobre esse aspecto, é necessário lembrar Florestan Fernandes, que, no primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, já ressaltava o fato de o ensino secundário ter caráter formativo por excelência, sem visar à “acumulação enciclopédica de conhecimentos” (FERNANDES, 1954 p. 95). Nas palavras do professor, “torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos do que o conteúdo da transmissão” (FERNANDES, 1954, p. 95).

Na maioria das publicações adotadas no ensino secundário, a partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a mediação pedagógica foi ignorada pelos autores, que organizaram conteúdos didáticos para jovens do secundário com a aridez característica de um relatório científico ou de uma dissertação de mestrado. O resultado todos conhecem: textos

sem atrativos visuais, carregados de expressões desconhecidas e sem significado para os jovens. Por desconhecimento ou prepotência, preteriu-se o principal objetivo da disciplina, ou seja, “a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social” (FERNANDES, 1954, p. 90).

A bem da verdade, conteúdos organizados sem levar em conta os interesses dos estudantes e o tratamento inadequado reservado a determinadas unidades nos livros didáticos reforçaram a ideia de que o conhecimento sociológico é complexo demais para ser entendido por jovens, antes que ingressem nos cursos superiores. Nesse sentido, a incapacidade dos autores de traduzir o conhecimento sociológico ao nível médio relegou “a contribuição das Ciências Sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão” (FERNANDES, p. 103).

Nesse aspecto, a comparação com a Filosofia é inevitável. Nos anos 1990, muito antes de ser decretada a lei da obrigatoriedade das duas disciplinas, a Filosofia já fazia sucesso nos currículos de diferentes níveis, atingindo, inclusive, o pré-escolar de instituições particulares. Estudar Filosofia sempre foi um exercício que as elites viam com bons olhos para seus filhos; incluir a disciplina no currículo passou a ser o diferencial anunciado por escolas particulares, ávidas em oferecer um ensino vantajoso a seus alunos. Ensinar filosofia às crianças do jardim de infância, junto com ballet, sapateado, natação, judô e informática, estendeu o leque de atrações de muitas dessas escolas. E não faltou material didático específico para isso. O mesmo não se pôde afirmar em relação à Sociologia. Na hora de escolher em que escola matricular os filhos, decidir pelo cuidado com reflexão filosófica agregava significados nobres e harmoniosos tanto para os proprietários das escolas, como para os pais das crianças.

## 7. Um futuro promissor para a disciplina Sociologia no ensino médio

A pesquisa realizada no primeiro semestre de 2011 com 10 professores da rede estadual de Uberlândia, com a Lei 11. 684 em vigor, demonstrou que as condições em que se encontra a disciplina ainda não são promissoras, principalmente porque muitos dos os problemas arrolados aqui, referentes à aceitação, ao respeito, ao reconhecimento em relação à prática de sala de aula são recorrentes nas falas dos entrevistados e não podem ser ignorados:

*Eles veem a disciplina como desimportante. [...] na escola onde eu já trabalhei também é assim; a disciplina de Sociologia é como se fosse desimportante. Não, é melhor separar a sala de multimídia para disciplinas que são importantes como Química, Física, Matemática, até Geografia. Mas Sociologia e Filosofia são consideradas matérias desimportantes, infelizmente.* (Professora E, 26 anos, Uberlândia, 2011).

*[...] eu sinto, assim, um certo preconceito, inclusive interdisciplinar, com relação às outras matérias, dizendo assim: ‘ Ah, Sociologia...’, do corpo docente e da parte dos alunos. Então, eu tento, assim, valorizar ao máximo a Sociologia; eu, como professora de Sociologia, entendeu? Tanto com os meus colegas, como com meus alunos. [...] Por exemplo: tem Matemática e Sociologia. O que eles estudam? Matemática e deixa a Sociologia.* (Professora J, 58 anos, Uberlândia, 2011).

Cumprir os objetivos propostos para a disciplina, com base na experiência docente de cada professor do nível médio, é fundamental. São eles destinatários diretos de todo o tipo de observações que envolvem a prática da disciplina, nas escolas em que trabalham.

Contudo há questões de mérito que precisam ser respeitadas para que esse reconhecimento ultrapasse os limites da escola individualmente. A exigência de habilitação para lecionar a disciplina

é uma delas. Dos 10 professores entrevistados na pesquisa de 2011, 30% não têm licenciatura em Ciências Sociais: em outras palavras, não possuem o mérito exigido para exercer a função. O dado é preocupante, se considerado que Uberlândia é referência no ensino da disciplina por sua história progressista, pois incluiu Sociologia e Filosofia no vestibular desde 1997, e o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFU forma profissionais habilitados desde o ano 2000. Se a amostra aqui coletada revelou esse cenário, impossível fazer um diagnóstico mais favorável para outras cidades de país.

Quem está à frente de uma sala de aula precisa estar habilitado a trabalhar o conteúdo programático de sociologia com o rigor científico que a disciplina exige. A mediação pedagógica, necessária à tradução do conhecimento para o nível médio, não exclui o cuidado com a análise sociológica. Pelo contrário, reforça um dos objetivos da disciplina, que é, justamente, a superação do senso comum, mediante uma leitura científica dos fenômenos sociais. Essa superação exige critério para compreensão da realidade, capacidade de teorização, uso de terminologia adequada para traduzir as questões sociais com clareza, vocabulário coerente e adequado à leitura dos conceitos, interpretação racionalizada da realidade social. Essas são tarefas que os licenciados em Ciências Sociais estão capacitados a desenvolver em sala de aula; são conhecimentos específicos que a licenciatura tem o compromisso de desenvolver junto aos futuros profissionais.

## Conclusão

Os tempos passado e presente, representados no título deste texto, pelo tardar da obrigatoriedade e necessidade de uma realidade promissora para a Sociologia, revelam as expectativas da autora em relação a uma prática docente capaz de cumprir os objetivos mais amplos da disciplina. A formação humana dos estudantes, principalmente porque estão em processo de transição para a idade adulta, foram esclarecidas pelas palavras de uma entrevistada: *“ensinar alunos e formar alunos; formar pessoas [...] desenvolver o aluno crítico, que enxergue além das entrelinhas, que enxergue além do que eles veem”* (Professora C, 40 anos, Uberlândia, 2011).

A cientificidade da análise sociológica, trabalhada em sala de aula, em linguagens e temáticas que os estudantes compreendam e pelas quais se interessem, torna-se conteúdo formativo por excelência, capaz de conferir significado racional e reflexivo a uma série situações vividas no cotidiano desses jovens. Oferece instrumentos para analisar, com racionalidade e coerência, questões sociais que lhes estão próximas e de aspecto mais amplo.

Imprimir significado ao ensino de Sociologia aos estudantes do nível médio implica uma série de questões que extrapolam o cumprimento da Lei 11.684, a começar pela formação de um corpo docente habilitado para assumir compromisso com o fazer sociológico que a sala de aula reclama. A intermitência que caracterizou o longo período de existência da disciplina deve ser lembrada na elaboração de dossiês que tragam à baila sua historicidade. Não podem mais ser referência para a incerteza, o descaso e a falta de comprometimento com os objetivos propostos para esse nível de ensino.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Governo Federal. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Lei nº 11.684, de 2 de Julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio. Ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Coleção Explorando o Ensino Médio*. Sociologia. v. 15. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16903&Itemid=1139](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares*. Educação Básica. Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. Lei n. 10.2008 de 13 de maio de 2002. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/326337/lei-10206-02-juiz-de-fora-mg>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

CARVALHO, Mato Grosso Lejeune de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas, 1981.

FERNANDES, F. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. Realizado Sob o Patrocínio do IV Centenário da Cidade de São Paulo. São Paulo, 1954.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: experiências da prática da disciplina. In: CARVALHO, Mato Grosso Lejeune de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca; TOMAZINI, Daniela A. Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectivas a ciência da sociedade. In: CARVALHO, Mato Grosso Lejeune de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

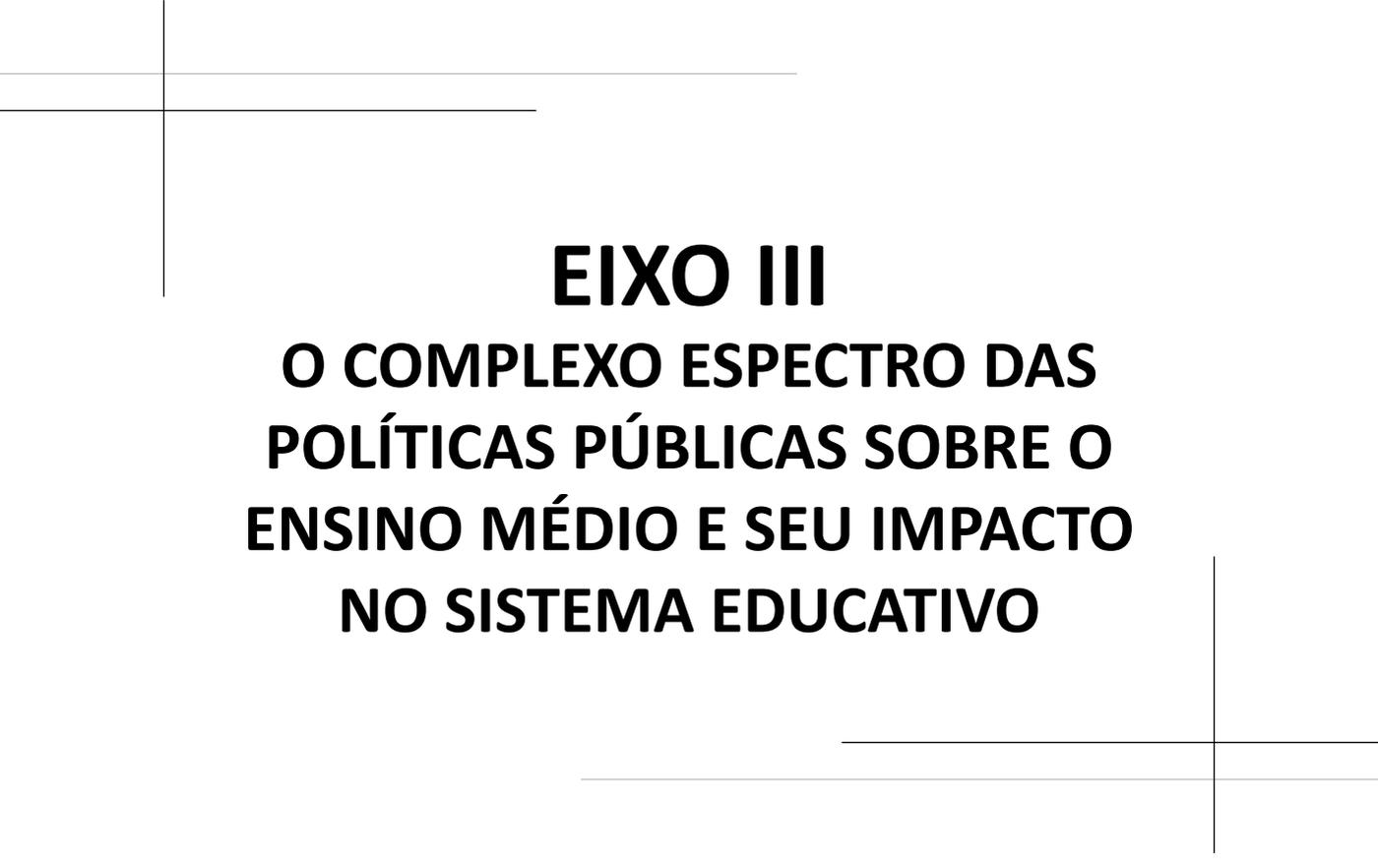
MINAS GERAIS. *Constituição (1989)*. Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/downloads/constituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum de Sociologia*. SOCIOLOGIA. Proposta Curricular (Ensino Médio). Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B37608C14-8C84-40B2-A402-0284660E91D3%7D\\_PC%20SOCIOLOGIA%202008%20EM.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B37608C14-8C84-40B2-A402-0284660E91D3%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008%20EM.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO. Ciências Sociais. Coletânea de Textos. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A., 1986.

WEBER, M. *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

Recebido em: 2 de outubro de 2011.  
Aprovado em: 27 de novembro de 2011.



**EIXO III**  
**O COMPLEXO ESPECTRO DAS**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O**  
**ENSINO MÉDIO E SEU IMPACTO**  
**NO SISTEMA EDUCATIVO**



## A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS PROPOSTAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA: INFRAESTRUTURA, GESTÃO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA NO ENSINO MÉDIO

### THE CURRENT SITUATION OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL AND PROPOSALS FOR THE NEXT DECADE: INFRASTRUCTURE, MANAGEMENT AND VOCATIONAL TRAINING OF PROFESSIONAL WORKING IN THAT LEVEL

*Carlos da Fonseca Brandão<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é fazer uma análise da situação atual do Ensino Médio no que se refere especificamente às questões de infraestrutura, da formação do profissional que atua neste nível e da questão da gestão do Ensino Médio, por entendermos que tais questões também podem ter fundamental importância tanto para os jovens que se evadem do Ensino Médio quanto para os jovens que nele permanecem. Analisaremos essas questões (infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio), tendo como referência, por um lado, os objetivos e metas propostos pelo último Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) e por outro lado, os objetivos e metas propostos para essas mesmas questões pelo novo PNE, a vigorar até 2020, ressaltando que este ainda se encontra em fase de discussão no Congresso Nacional, portanto, passível de modificações.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino médio. Política educacional brasileira. Plano Nacional de Educação.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the current brazilian high school situation that refers specifically to issues of infrastructure, training of professionals working in high school and the question of management of high school, because we believe that such questions also may have fundamental importance for both young people who drop out of high school and for young people who stay there. We will discuss these issues (infrastructure, management and training of professionals working in high school) as a reference, on the one hand, the goals and objectives proposed by the last National Education Plan (PNE - Law No. 10.172/2001), and on the other hand, the objectives and goals proposed for these same issues by the new PNE, to run until 2020, emphasizing that this is still under discussion in Congress, therefore, liable to modifications.

**KEYWORDS:** High school. Brazilian educational policy. The National Education Plan.

O Ensino Médio brasileiro tem sido, ultimamente, foco de muitas pesquisas educacionais, seja por conta do seu alto índice de evasão, seja por conta de uma alegada falta de atratividade de seu currículo, ou até mesmo pelo fato de que aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estarem fora do Ensino Médio,<sup>2</sup> e também pelo motivo de que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exclusivamente no nível do ensino médio, ter aumentado significativamente nos últimos anos (BRASIL, 2009). Por outro lado, a expansão da renda das famílias brasileiras nos últimos anos e o aumento sempre crescente da competitividade profissional, têm, segundo o Ibge, mantido os jovens que já estão dentro do sistema escolar, mais tempo na escola, priorizando a sua formação e adiando, assim, a sua entrada no mercado de trabalho.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Livre-docente em Educação e professor adjunto do Departamento de Educação (campus de Assis) e do Programa de Pós-graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: cbrandaoassis.unesp.br

<sup>2</sup> Dados referentes a 2009 (Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em 17 maio 2011).

<sup>3</sup> Dados referentes a 2010 (Cf. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acesso em 10 maio 2011).

Entendendo que a finalidade precípua do Ensino Médio é a de criar as condições básicas e necessárias para que o educando compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Cf. BRANDÃO, 2004) temos que as concepções sobre o Ensino Médio no Brasil são fundamentadas em três ideias básicas: formação do cidadão, preparação para o trabalho e preparação para a continuação dos estudos. As primeiras duas reforçam nossa afirmativa de que elas se constituem nas noções basilares da concepção de Educação presente na atual organização do ensino brasileiro, quer seja o binômio exercício da cidadania/preparação para o trabalho. A terceira ideia (preparação para a possibilidade de continuação dos estudos) se constitui em uma finalidade específica desse nível de ensino, o Ensino Médio.

Nessa direção, Frigotto (2005, p.76) considera que o

ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Já na opinião de Ciavatta (2005, p. 94), a

formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não formação humana no seu sentido pleno.

Assim, estamos diante de duas aparentes contradições. A primeira, sempre presente quando discutimos concepções de Ensino Médio, que trata do caráter desse nível de ensino, ou seja, se o mesmo deve ter um caráter eminentemente propedêutico, ou profissionalizante, ou ainda, integrado (propedêutico e profissionalizante).<sup>4</sup> A segunda aparente contradição é o fato de que a análise da atual situação do Ensino Médio no Brasil indicar que os índices de abandono nesse nível de ensino são elevados, porém, ao mesmo tempo, devido a atual conjuntura econômica brasileira, os jovens que permanecem na escola estão adiando a sua entrada no mercado de trabalho e privilegiando o aumento do seu nível de escolaridade.<sup>5</sup>

Diante de todas essas questões, optamos por um artigo cujo objetivo é fazer uma análise da situação atual do Ensino Médio no que se refere especificamente às questões de infraestrutura, da formação do profissional que atua no Ensino Médio e da questão da gestão do Ensino Médio, por entendermos que tais questões também podem ter fundamental importância tanto para os jovens que se evadem do Ensino Médio quanto para os jovens que nele permanecem. Analisaremos essas questões (infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio) tendo como referência, por um lado, os objetivos e metas propostos pelo último Plano Nacional de Educação

<sup>4</sup> Sobre a luta pela hegemonia dessas diferentes concepções de Ensino Médio (propedêutico, profissionalizante ou integrado) nas últimas décadas no Brasil, especialmente nos governos FHC e Lula, ver o interessante artigo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Para Aguiar, essa luta pela hegemonia de concepções de Ensino Médio também é possível devido a "histórica falta de identidade do ensino médio" brasileiro (Cf. AGUIAR, 2010, p. 720).

<sup>5</sup> Denominamos de "aparentes contradições" porque entendemos que a primeira delas não se trata exatamente de uma contradição, mas sim de formas de organização do Ensino Médio. Já a segunda delas é para nós também uma "aparente contradição" porque entendemos que os jovens que abandonam o Ensino Médio possuem condições sócioeconômicas bastantes distintas dos jovens que permanecem no Ensino Médio.

(PNE – Lei nº 10.172/2001),<sup>6</sup> e, por outro lado, os objetivos e metas propostos para essas mesmas questões pelo novo PNE, a vigorar até 2020, ressaltando que este ainda se encontra em fase de discussão no Congresso Nacional, portanto, passível de modificações.<sup>7</sup>

Sabemos que a grande questão que permeia toda a análise que se faça sobre o Ensino Médio brasileiro é a questão da universalização do seu acesso e do seu atendimento. Porém, visto que a Emenda Constitucional nº 59/2009, que deu nova redação ao Art. 208 da Constituição brasileira, tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita à todas as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria, a partir de 2016 (Cf. LIMA, 2011), resolvemos, nesse artigo, abordar questões mais específicas que afetam o Ensino Médio brasileiro.

Entendemos que abordar essas questões (infraestrutura, formação do profissional que atua no Ensino Médio e gestão do Ensino Médio) também possui uma significativa importância visto que no período de aproximadamente 20 anos (1991-2009) o total de matrículas no Ensino Médio brasileiro cresceu 221% em termos relativos, saindo de total de 3.772.698 matrículas em 1991 para um total de 8.337.160 alunos matriculados no Ensino Médio em 2009, em termos de números absolutos, ainda que esse número seja menor do que o verificado no período de 2000 a 2007 (mas ligeiramente maior do que o ano de 2008), e ainda que os concluintes em 2009 tenham sido de apenas 1.797.434 jovens (Cf. LIMA, 2011).

Iniciaremos nossa análise pela discussão das metas propostas pelo antigo PNE (2001-2010) para a questão da infraestrutura do Ensino Médio no Brasil.<sup>8</sup> Porém, antes de iniciarmos essa discussão, necessário se faz, ainda que em poucas linhas, explicitar a nossa concepção de Ensino Médio. Assim como para Frigotto (2005), consideramos que para voltarmos a ter um Ensino Médio, entendido como parte fundamental da Educação Básica, e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, precisamos, inicialmente, desconstruir no imaginário das classes menos favorecidas, social e economicamente, “o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.” (FRIGOTTO, 2005a, p. 77).

### **Infraestrutura no Ensino Médio**

Sobre a questão da infraestrutura mínima necessária para o oferecimento do Ensino Médio de qualidade, o último PNE elencou sete metas a serem alcançadas até janeiro de 2011, quais sejam as metas de 6 a 12, que, numa tentativa de preservar as intenções dos legisladores, necessitam ser analisadas exatamente na seqüência exposta acima.

A primeira delas definiu e explicitou, em suas dez alíneas, o que seriam os padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Médio, levando-se em consideração as realidades regionais. A segunda propôs que não fosse autorizado o funcionamento de novas escolas de Ensino Médio que não possuíssem, de maneira adequada, espaços, ventilação, iluminação, instalações sanitárias, bibliotecas, quadras de esporte e recreação, laboratórios de ciência e informática, equipamentos multimídias e adaptações físicas necessárias para os alunos portadores de necessidades especiais. A terceira meta propôs o prazo de cinco anos (janeiro de 2006) para que todas as escolas de Ensino Médio se adaptassem, de forma a atender a todos os itens que compõe esses padrões mínimos nacionais de infraestrutura. A quarta meta propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (janeiro de 2006) que todas as escolas de Ensino Médio estivessem equipadas com, pelo menos,

<sup>6</sup> Outras avaliações sobre o antigo PNE (2001-2010) também já foram feitas por Aguiar (2010), Dourado (2010) e Kuenzer (2010), entre outros.

<sup>7</sup> Até agosto de 2011, o referido Projeto de Lei já havia recebido mais de 3.000 emendas dos parlamentares.

<sup>8</sup> Uma análise de todas as metas do antigo PNE (2001-2010) pode ser encontrada em Brandão (2006).

biblioteca, telefone e xerox. A quinta meta propôs que se assegurasse, também até janeiro de 2006, que 50% das escolas de Ensino Médio dispusessem de equipamentos de informática para o ensino e para a administração da própria escola e que, ao final dos dez anos de vigência desse PNE (2001-2010), todas as escolas de Ensino Médio já dispusessem desses equipamentos. Já a sexta meta propôs a universalização progressiva das redes de comunicação. Por último, a sétima meta propôs a adoção de medidas que tivessem como objetivo universalizar, para todas as escolas de Ensino Médio, estes padrões mínimos nacionais de infraestrutura.

Nessa questão, Ciavatta (2005, p.100) enfatiza que a

escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

No que tange às questões gerais de infraestrutura, dados tabulados a partir das respostas dos estudantes de Ensino Médio ao questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), aplicado no ano de 2004, mostram que, para 62,7% dos alunos, as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática, bem como as condições dos laboratórios de ensino, variam de insuficientes a regulares. Essa mesma pesquisa indicou que 35,4% dos alunos consideraram insuficientes ou regulares as condições da biblioteca da escola. Esses dados, que não se modificaram de maneira significativa de 2004 até os dias atuais, nos mostram que, além dessa meta nº 6 do último PNE não ter sido alcançada, muito ainda precisa ser feito.<sup>9</sup>

Já o problema posto pela meta nº 7, que propôs que não fosse mais autorizado o funcionamento de novas escolas de Ensino Médio que não possuíssem, de maneira adequada, espaços, ventilação, iluminação, instalações sanitárias, bibliotecas, quadras de esporte e recreação, laboratórios de ciência e informática, equipamentos multimídias e adaptações físicas necessárias para os alunos portadores de necessidades especiais, é que nos fez sermos “mais realistas do que o Rei”, ou seja, se ainda não atingimos a universalização no atendimento do Ensino Médio e, como vimos na discussão da meta anterior, quase dois terços dos alunos do Ensino Médio consideram que as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática, bem como as condições dos laboratórios de ensino variam de insuficientes a regulares, se não permitimos o funcionamento de novas escolas, ainda que fora das chamadas “condições ideais”, corremos o sério risco de jamais conseguirmos universalizar o atendimento do Ensino Médio para toda a população que dele necessita.

No caso da meta nº 8, que propôs um prazo de cinco anos (expirado em janeiro de 2006) para que todas as escolas de Ensino Médio se adaptassem, de forma a atender a todos os itens que compõem os padrões mínimos nacionais de infraestrutura, como vimos, ainda não foi possível atingir esta meta no prazo inicialmente estipulado pelo antigo PNE, e nem até o presente momento. Segundo Zibas, entre os anos de 2001 e 2004, por exemplo, o “investimento na recuperação da rede física e na ampliação dos recursos didáticos (bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática) foi muito pequeno para alavancar as condições de ensino.” (ZIBAS, 2005b, p. 1075).

De certa maneira, a meta nº 9, próxima meta a ser por nós analisada, que propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (também expirado em janeiro de 2006), que todas as escolas de Ensino Médio estivessem equipadas com, pelo menos, biblioteca, telefone e xerox, já foi alcançada, pois o problema não é a existência desses equipamentos nas escolas de Ensino Médio brasileiras, mas as condições em que se encontram, por exemplo, as bibliotecas. Como vimos, em 2004, 35,4% dos estudantes de Ensino Médio que fizeram o Enem daquele ano, consideravam insuficientes ou

<sup>9</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 2 ago. 2011.

regulares as condições da biblioteca da escola, ou seja, não basta a existência da biblioteca, do telefone e do reproduzidor de textos, mas sim que esses recursos didáticos e pedagógicos sejam de boa qualidade.

Já no caso da meta nº 10, que propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (janeiro de 2006) que 50% das escolas de Ensino Médio dispusessem de equipamentos de informática para o ensino e para a administração da própria escola, e que, em 2011, todas as escolas de Ensino Médio dispusessem desses equipamentos, temos que, em 2009, ainda não havia 50 mil laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras. Aproximadamente 50% das escolas públicas não tinham sequer um único computador instalado e mais de 90 mil escolas ainda não tinham conexão com a internet em banda larga.<sup>10</sup>

Na continuidade de nossa análise, a meta nº 11 para o Ensino Médio do antigo PNE, propôs universalização progressiva das redes de comunicação. A ideia em si é excelente, porém, precisa vir acompanhada da melhoria das condições de uso dos recursos pedagógicos e didáticos, já explicitados na discussão das metas 6, 8, 9 e 10. Sem essa ação conjunta e concomitante, essa meta, além de ainda não ter sido alcançada, jamais conseguirá ser.

Por último, no que se refere às questões de infraestrutura, temos a análise da meta nº 12 para o Ensino Médio do antigo PNE. Essa meta propôs a adoção de medidas que visem a universalizar, para todas as escolas de Ensino Médio, todos os padrões mínimos nacionais de infraestrutura, que o próprio PNE elencou para esse nível de ensino. No nosso entendimento, a questão central continua sendo a mesma, quer seja, a universalização pretendida só se efetivará - e assim terá sentido -, se as metas 6, 8, 9, 10 e 11 (já abordadas aqui neste tópico), forem atingidas progressiva e conjuntamente.<sup>11</sup>

Em termos de recursos financeiros disponíveis para o alcance dessas metas na próxima década (2011-2020), acreditamos que, com a implantação do Fundeb (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), desde 2008, um maior montante de recursos financeiros tem sido destinado ao Ensino Médio, sendo assim perfeitamente possível melhorar a infraestrutura das escolas de Ensino Médio brasileiras.

### **A formação profissional para o Ensino Médio**

Antes de discutirmos as metas específicas do antigo PNE (2001-2010) sobre a formação dos profissionais que atuam no Ensino Médio, faz-se necessário lembrar que as concepções sobre esse nível de ensino afetam diretamente os profissionais docentes que nele trabalham. Visto que o principal objetivo do Ensino Médio é a preparação do aluno para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos em nível superior, concomitantemente à preparação do aluno como cidadão, de modo que ele venha a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação profissional, ou domine os conhecimentos básicos que lhe permita seguir estudando (educação superior), esse nível de ensino deve necessariamente incluir a sua formação ética dos alunos, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico.

Porém, no Brasil, a pressão para que o Ensino Médio predominantemente voltado à preparação do jovem para o seu ingresso mais cedo no mercado de trabalho foi, e continua sendo, muito forte. A hegemonia desta ideia prejudica, muitas vezes, propostas que valorizam o desenvolvimento da

<sup>10</sup> Cf. [www.ne.org.br/tecnologia](http://www.ne.org.br/tecnologia), acesso em: 15 ago. 2011. Esses dados mostram que a pesquisa do Enem 2004 ainda continua atual, pois, naquele momento, quase dois terços dos alunos do Ensino Médio brasileiro já apontavam que as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática eram insuficientes, ou seja, de nada adianta a escola possuir, por exemplo, equipamento de informática se os mesmos não estão em condições de ajudar, efetivamente, na melhoria do ensino e da aprendizagem.

<sup>11</sup> A estratégia 3.11 da meta 3 (específica para o Ensino Médio) do projeto do novo PNE, para a década 2011-2020, apresentado pelo Governo Federal e em discussão no Congresso Nacional, aponta na mesma direção, ou seja, ratifica que as metas que estamos discutindo não foram alcançadas no decênio 2001-2011.

autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos do Ensino Médio e também afeta os professores que nele atuam. Na opinião de Corrêa (2005, p. 145), não

há como ignorar a grande pressão existente para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do 'novo' trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da 'empregabilidade', da crise econômica, etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas. No nosso entendimento, trata-se de uma visão reducionista da formação humana e social que decorre, em grande medida, da aplicação da concepção de mercado no sistema educacional. Por sua vez, os professores também são afetados e levados a desempenhar novas funções nessa perspectiva de socialização, que corresponde a concepções individualistas, de competição em lugar de práticas de colaboração, de responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que convivem na escola.

Passando agora para a discussão das metas específicas do antigo PNE (2001-2010), no que se refere à formação profissional mais adequada para a atuação no Ensino Médio, o antigo PNE colocou, segundo nosso entendimento, apenas duas metas específicas, que deveriam ter sido alcançadas até o início de 2011, que são as metas nº 5 e 17. A primeira delas propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (expirado, portanto, em janeiro de 2006), que todos os professores de Ensino Médio deveriam possuir qualificação de nível superior. A segunda meta (meta nº 17), por sua vez, propôs que no prazo de um ano (expirado, portanto, em janeiro de 2002) que se estabelecesse um programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas das Ciências e da Matemática.

Uma das prováveis causas apontadas por especialistas para o aumento do percentual de reprovação dos alunos do Ensino Médio é a formação (inicial e continuada) deficiente dos professores desse nível de ensino. Baseada em pesquisas realizadas com docentes do Ensino Médio, Zibas (2005b, p. 1075) afirma que a

capacitação docente em serviço – mesmo naqueles Estados que fizeram grande investimento nessa área – não estava tendo os desdobramentos desejados. A crítica dos docentes recaía sobre a fragmentação dos cursos e sobre a impossibilidade de comunicação entre os professores que deveriam ser os multiplicadores e seus pares. A rotina de trabalho, na maioria das escolas, continuava baseada na atuação individual, isolada, dos docentes.

Assim, a meta nº 5 do antigo PNE, que propôs que, no prazo de cinco anos (expirado em janeiro de 2006), todos os professores de Ensino Médio deveriam possuir diploma de nível superior, até o momento, ainda não foi alcançada, pois o censo escolar 2009 mostra que ainda havia, naquele momento, quase 9% de professores atuando no Ensino Médio que possuíam, no máximo, como formação maior, o próprio Ensino Médio<sup>12</sup>.

Já no caso da meta nº 17, que propôs que, em um ano (expirado em janeiro de 2002), fosse estabelecido um programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas das Ciências e da Matemática, temos que a meta não foi cumprida no prazo estabelecido por esse PNE. Se considerarmos os resultados do Saeb, no período 1995-2005, em Matemática, é possível perceber um aumento do percentual de alunos da 3ª série do Ensino Médio nos cinco primeiros níveis (até 250 pontos) e uma diminuição do percentual de alunos dessa mesma série em 5 dos 6 últimos níveis (de 300 até 425 ou mais pontos)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011.

<sup>13</sup> Os resultados do teste internacional Programme for International Student Assessment (PISA), entre 2000 e 2009, mostram, por outro lado, uma melhora no desempenho dos estudantes brasileiros de Ensino Médio, tanto em Matemática como em Ciências. Porém, há que se ressaltar que os alunos brasileiros participantes deste teste são, provenientes tanto da escola pública quanto da escola privada, diferentemente da Avaliação de Rendimento Escolar do SAEB que é aplicada apenas em alunos da rede pública (Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011).

Por outro lado, e para se ter uma ideia da importância desta meta nº 17, o Inep, em 2003, estimava que, no ano de 2002, a demanda de funções docentes em Matemática havia sido de 106.634 professores, ao passo que, entre os anos de 1990 e 2001, haviam sido licenciados apenas 55.334 professores desta disciplina em todo o país.<sup>14</sup> Em 2009, o total de professores com formação específica em Ciências e Matemática corresponde, aproximadamente, a apenas 14% do total de docentes do Ensino Médio no Brasil.<sup>15</sup>

Assim, continua sendo necessária a implantação de algum tipo de programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, como preconiza, há mais de 10 anos atrás, essa meta do antigo PNE, não só visando o aumento do número de professores dessas disciplinas (formação inicial), mas também visando o aperfeiçoamento desses profissionais (formação continuada).<sup>16</sup>

O que nos preocupa é que, apesar da meta nº 15 do Projeto de Lei do novo PNE (2011-2020) ser toda, com suas 10 estratégias, direcionada à questão da formação básica (inicial) e continuada, buscando especialmente que todos os professores venham a ter formação em nível superior em suas respectivas áreas de formação, não há nela, porém, nenhuma estratégia para a solução da questão da escassez de professores de matemática e ciências.<sup>17</sup>

### A Gestão no Ensino Médio

A questão da gestão no Ensino Médio foi abordada por apenas três metas no antigo PNE (2001-2010), a saber, metas nº 13, 14 e 18, que analisaremos neste tópico de nosso artigo. A primeira dessas metas propôs a criação de mecanismos como conselhos escolares ou equivalentes para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio. Já a meta nº 14 propôs que se assegurasse a autonomia das escolas de Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao seu projeto pedagógico, quanto em termos de gerência de recursos financeiros para a manutenção da escola. Por último, a meta nº 18 propôs que a gestão escolar deveria apoiar e incentivar as organizações estudantis, as quais deveriam ser vistas, tanto pela direção escolar quanto pelos alunos, como espaços de participação e exercício da cidadania. Entendemos que esse conjunto de três metas, se alcançadas plenamente, podem significar um grande passo rumo à uma gestão verdadeiramente democrática da escola pública.

Necessário se faz ressaltar essa ideia da “gestão verdadeiramente democrática da escola pública” porque, por exemplo, para Dias, apesar da gestão democrática da escola pública já estar “inscrita no processo de democratização da sociedade”, a escola, porém, ainda está distante de possuir uma “cultura participativa”, ressentindo-se “da frágil organização do colegiado, associação ou conselho escolar e da pouca participação dos professores, alunos e seus pais nos espaços decisórios.” (DIAS, 2004, p. 103).<sup>18</sup>

Zibas, por sua vez, relata, especificamente com relação ao Ensino Médio, que a

reforma de gestão com incentivo para a participação de pais e alunos agora como ‘clientes’, não conseguiu penetrar nos tradicionais procedimentos intramuros. Os estudantes e seus pais continuavam a participar de maneira apenas formal nos órgãos deliberativos, sendo chamados a contribuir mais efetivamente

<sup>14</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 16 out. 2010.

<sup>15</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011.

<sup>16</sup> Somente no segundo semestre de 2011 o Ministério da Educação abriu inscrições para cursos que podem vir a resolver esse problema, oferecendo as opções primeira licenciatura (para professores que não tenham nenhuma formação inicial), segunda licenciatura (para professores que já possuem uma licenciatura) e formação pedagógica (para professores que possuem curso de nível superior, mas não na modalidade licenciatura) (Cf. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em: 5 set. 2011).

<sup>17</sup> Por outro lado, dado o fato de que o referido Projeto de Lei ainda encontra-se em fase de discussão é possível que ainda seja incluída alguma proposta para a resolução desse problema.

<sup>18</sup> Nesse mesmo artigo, Dias também faz um histórico da implantação dos conselhos de escola no Brasil (Cf. DIAS, 2004, p. 96-103).

apenas no âmbito operacional, como na organização de festas e em mutirões para a limpeza da escola. No entanto, essa tradicional participação 'operacional' foi alargada, em alguns contextos, para o alardeado estatuto de 'amigos da escola', os quais foram encontrados pelos pesquisadores ministrando aulas de teatro, de educação física e até de química. (ZIBAS, 2005b, p. 1076).19

Por outro lado, abordando a questão dos conselhos escolares nas escolas técnicas e profissionais de nível médio, Oliveira afirma que o empresariado industrial brasileiro, ao

destacar a importância de se implementar um processo de desburocratização da política educacional, com a conseqüente descentralização da gestão educacional, [...] advogou para si a participação nos conselhos escolares. Reconheceu para si, assim como para outros setores organizados da sociedade, o direito de interferir diretamente na administração e na confecção dos currículos escolares, de forma que o processo educativo pudesse alcançar os objetivos de produtividade e de eficiência tão almejados por ele. (OLIVEIRA, 2005, p. 91-92).

A partir dessas duas citações anteriores pode-se perceber claramente a diferença de abordagem de uma mesma questão, quer seja, a questão da efetividade real dos conselhos no cotidiano das escolas. Quando se trata de formação específica para o setor produtivo, seus maiores interessados, o empresariado, se acha no direito de interferir em praticamente tudo na escola, por meio dos conselhos escolares. Porém, quando se trata do Ensino Médio de caráter propedêutico, oferecido pela escola pública, ainda estamos lutando por uma gestão verdadeiramente democrática, com a participação efetiva da comunidade na qual ela está inserida.

A ideia posta pela meta nº 13 do antigo PNE, de criação de mecanismos como conselhos escolares ou equivalentes para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio, se for entendida como uma forma de gestão democrática das escolas públicas, ou ainda como forma de integração entre as escolas e as comunidades em que estão inseridas, já está presente tanto em nossa Constituição (Art. 206 - inciso VI) quanto na atual LDB (Art. 3 - inciso VIII, Art. 12 - inciso VI e Art. 14 - inciso II), ou seja, para que essa meta seja alcançada basta que se cumpra esses dispositivos constitucionais (Cf. ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B., 2001, p. 69-78) e legais, no caso, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96), ou, em outras palavras, o cumprimento das leis e o respeito à Constituição não deveriam ser metas a serem atingidas. Como bem observa Falcão Filho, para se efetivar uma gestão democrática, mais do que normas legais, é necessário também que os dirigentes escolares sejam dotados de "qualificações pessoais validadas por componentes políticos, morais e éticos" (FALCÃO FILHO, 2001, p. 19).

Consideramos que o maior problema para o alcance desta meta – e de todas as outras metas do antigo PNE que se referiam à constituição efetiva de conselhos participativos (Conselho Escola, Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar,<sup>20</sup> Conselho de Alimentação Escolar etc.) – é a participação efetiva da comunidade em contraposição à influência do Poder Executivo, muitas vezes significativa e determinante.

Essa grande influência que muitas vezes o Poder Executivo local exerce sobre os conselhos participativos (onde se incluem os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais de Educação e também, em alguns lugares, os Conselhos Escolares), é, para Scheinvar & Algebaile (2004, p. 13), real porque apesar de esses conselhos serem "uma conquista do movimento social – que sempre contou com a participação dos agentes da escola –, a maioria deles ainda é um objeto desconhecido tanto dos professores quanto dos demais segmentos presentes na escola, que têm a atribuição legal de neles participar." Para essas autoras, os processos de "institucionalização dos conselhos vem ocorrendo com matizes da maior diversidade. Coexistem formas democráticas,

<sup>19</sup> Sobre a importância da participação da comunidade nos conselhos escolares, ver Abranches (2003).

<sup>20</sup> Sobre a relação entre os Conselhos Tutelares e a escola, ver, entre outros, Scheinvar (2004, p. 135-166).

amplamente participativas, com formas que preservam e atualizam a estrutura autoritária tradicional na política social brasileira.” (SCHEINVAR; ALGEBAILLE, 2004, p. 13).

Já para Paz (2005), é necessário, por meio desse processo de constituição dos conselhos participativos, que se forme uma “nova cultura cidadã”, visto que os conselhos devem ter

um tripé composto pelos conceitos de democracia, cidadania e participação. Só tem sentido falar em conselhos se levamos em consideração esses três princípios, pois entendemos a cidadania não apenas como nossos direitos individuais, mas a cidadania coletiva, da população, o direito desta de se organizar e ter direito de lutar por direitos. Democracia, no sentido mais amplo, articulada à idéia da participação nas esferas públicas, ou seja, onde se decide. A participação pensada a partir dos conselhos é a idéia de podermos intervir na esfera do público. (PAZ, 2004, p. 20).

No nosso entendimento, os conselhos participativos, e especialmente os conselhos escolares, só têm razão de existirem se os mesmos se constituírem em instâncias mais do que legais, em instâncias representativas dos anseios das comunidades nas quais se inserem. Porém, há que se considerar a nossa herança colonial e patrimonialista, e entender, ao mesmo tempo, que, quando falamos de gestão democrática e de participação popular, estamos tratando de processos históricos e, principalmente, sociais e que, sendo assim são construções cotidianas, permanentes e, porque não dizer, intermináveis.

A LDB já prevê a gestão democrática das escolas públicas, porém, de maneira ainda muito genérica (Cf. BRANDÃO, 2010, p. 22-26, 50-53, 55-57). Ao analisar essa questão a luz da LDB, Paro (2001, p. 88) destaca que, a

grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola. Conseqüentemente, uma tal estruturação deveria estabelecer, ao mesmo tempo, que a direção da escola não ficasse, como hoje, concentrada exclusivamente na autoridade de um diretor que, sem condições objetivas de perseguir propósitos educativos, se vê compelido a atender aos ditames do Estado, sem nenhuma ligação com aqueles a quem os serviços escolares deveriam beneficiar. É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços.

Partindo do pressuposto de que não é possível a existência de uma escola autônoma sem que a mesma não seja gerida democraticamente, em todas as suas dimensões, então, a proposta da meta nº 14 para o Ensino Médio do antigo PNE, de que se assegurasse a autonomia das escolas de Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao seu projeto pedagógico, quanto em termos de gerência de recursos financeiros para a manutenção da escola, possui o mesmo sentido, e, portanto, sua discussão segue na mesma direção daquela que fizemos sobre a meta anterior (meta 13), ou seja, autonomia (didática, pedagógica e de gestão dos recursos materiais e financeiros) e gestão democrática da escola pública são partes indissociáveis do mesmo binômio.

Sobre a questão da autonomia, Dias (2004, p. 93) advoga que

autonomia é um processo que se constrói mediante a prática coletiva. Esse procedimento não deve ser confundido com independência, com soberania, com auto-sustentação ou auto-suficiência. No sentido de autonomia total, ela é inatingível, considerando a subordinação da escola às diretrizes e às regras da sociedade. Autonomia escolar não significa a transferência total das responsabilidades do Estado para a

comunidade, geralmente já onerada com outras atribuições, mas significa a participação da comunidade na condução dos processos escolares que, em última instância, lhes dizem respeito prioritariamente.

Tomando a opinião de Dias como uma referência importante, consideramos que a ideia presente nesta meta nº 14 é excelente, o difícil é colocá-la em prática, exigindo dos governos estaduais – que são os responsáveis pelo oferecimento do Ensino Médio –, especialmente a autonomia financeira e gerencial dos recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar, bem como a autonomia real para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, de forma que o mesmo seja, também, um reflexo da identidade de cada escola.

Não foi na direção da ampliação da autonomia escolar que a reforma educacional implementada no governo FHC (1995-2002) para o Ensino Médio caminhou. Especificamente no Estado de São Paulo, por exemplo, a amplitude da autonomia escolar na escola pública, durante a gestão do então governador José Serra (2006-2010), foi na direção contrária, abolindo qualquer possibilidade de intervenção da escola sobre os seus próprios projetos pedagógicos e até sobre os planos de ensino das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Para corroborar nossa opinião, Ciavatta (2005, p. 98), afirma que a reforma do ensino médio levada a cabo pelo governo FHC,

certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu.<sup>21</sup>

Esse dois exemplos (da reforma do Ensino Médio implantada no governo FHC, no Brasil, e da questão da autonomia da escola pública no governo Serra, em São Paulo) nos mostram, assim como a própria história da política educacional brasileira, que essa meta dificilmente será cumprida a curto e médio prazo.

Para encerrar esse tópico sobre as metas do antigo PNE (2001-2010) que tratam da questão da gestão no Ensino Médio, temos a meta nº 18, que propôs que a gestão escolar deveria apoiar e incentivar as organizações estudantis, vistas tanto pela direção escolar quanto pelos alunos, como espaços de participação e exercício da cidadania. Acreditamos que para ser alcançada, essa meta depende, em grande medida, de que gestores, administradores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e professores das escolas de Ensino Médio também sejam agentes apoiadores e incentivadores da participação ativa do alunado como uma das principais formas de exercício da cidadania.

Entendemos que, independentemente dessas metas específicas postas pelo antigo PNE (2001-2010), o mais importante quando discutimos a questão da gestão escolar (em qualquer nível de ensino) é realçar a necessidade de que caminhemos sempre na direção de uma gestão cada vez mais democrática da escola pública, entendendo que trata-se de um processo, por um lado, social e histórico e, por outro lado, resultante de lutas contínuas e intermináveis.

### **Considerações finais**

Ao chegarmos ao término desse nosso artigo, talvez fiquemos com uma impressão de que o Ensino Médio no Brasil vai de mal a pior. Realmente ele não vai muito bem, ou melhor, poderia ser oferecido de uma maneira qualitativamente melhor. De fato, a imensa maioria das metas para o Ensino Médio do antigo PNE (2001-2010) não foi alcançada, sendo, na nossa opinião, as principais

<sup>21</sup> Não nos aprofundaremos na discussão sobre a reforma do Ensino Médio implantada no governo FHC pois esse não é o foco deste artigo, porém, mais detalhes e opiniões sobre a reforma do ensino médio no governo FHC podem ser encontrados em Caixeta (2002), Ferreti (2003), Silva Jr. (2002), Zibas (2005a), entre outros.

delas: as metas que tratavam da questão da oferta e do atendimento do Ensino Médio e as metas que tratavam da questão da diminuição da evasão e do abandono nesse nível de ensino.

No caso da questão da oferta e do atendimento, como já afirmamos, mais da metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está fora da escola. Na questão da evasão, a meta era diminuir esse índice no Ensino Médio em 5% ao ano, porém esse índice passou de 10% para 13,2% entre os anos de 2006 e 2008, diminuindo em 2009 para 11,5%, ou seja, praticamente terminamos a primeira década do Século XXI com um índice de evasão e abandono do Ensino Médio extremamente elevado.

Para resolver essa questão, o Projeto de Lei do novo PNE propõe, entre outras medidas, mudanças na concepção curricular do Ensino Médio, de forma que o mesmo seja mais atraente para os jovens de nossa época. Porém, essa questão da evasão do Ensino Médio não foi abordada no desenvolver desse nosso artigo. Sendo assim, façamos agora uma pequena síntese sobre as questões de infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio.

Em termos de infraestrutura, consideramos que o mais importante é dotar todas as escolas públicas que oferecem Ensino Médio de laboratórios modernos de informática. Não se trata apenas de equipamentos, mas, principalmente, de recursos para que as mesmas possam comprar e manter atualizados os programas (softwares) mais utilizados pelos jovens, não só com fins didático-pedagógicos mas também (se realmente a escola quer que o jovem não a abandone) programas (softwares) mais utilizados pelos jovens em seu cotidiano. Por outro lado, é necessário recursos também para a manutenção desses laboratórios de informática, de forma que tais manutenções, quando necessárias, sejam realizadas de forma rápida e contínua. Claro que uma boa quadra poliesportiva, assim como um espaço adequado para as mais diversas manifestações artísticas (música, teatro, dança, etc.), também são muito bem vindas, pois entendemos que qualidade do ensino também pode ser medida pela qualidade dos espaços e equipamentos que rodeiam e fazem parte desse ensino.

Porém, sabemos que, antes de mais nada, o jovem da segunda década do século XXI quer se manter conectado às redes sociais virtuais o maior tempo possível. Não estamos defendendo a precedência desses instrumentos (redes sociais virtuais) sobre outros conteúdos de informática que podem ter maior relevância didático-pedagógica. Muito pelo contrário, o que estamos aqui defendendo é a necessidade da escola incorporar esses novos instrumentos tecnológicos de forma que isto a aproxime do seu público-alvo, os jovens.

Em termos de gestão democrática da escola pública de Ensino Médio talvez o maior desafio seja o de integrar de maneira efetiva a família do jovem e a comunidade na qual a escola está inserida no cotidiano dessa escola. Integrar, na nossa visão, não é distribuição de tarefas na organização de eventos da escola. É muito mais que isso. É fazer com que a comunidade entenda que a escola é dela. É fazer a família entender que seus filhos tem direito à frequentar aquela escola e o dever de valorizar o conhecimento que lá se produz e se transmite, conhecimento este visto como um bem cultural da humanidade e de direito dos cidadãos. Em termos bastante prosaicos, é lutar pelo direito de que as classes sejam menos numerosas, para que todos os equipamentos físicos da escola estejam funcionando e para que os professores estejam presentes, por exemplo.

Mas, sabemos que não é só a presença do professor que garante um ensino de qualidade. É fundamental que esse professor seja bem formado, que esteja constantemente atualizado (e que para isso receba um salário digno). Nesse quesito, quer seja, o da formação do profissional que atua no Ensino Médio, já vimos que temos uma séria deficiência. Queremos crer que as medidas tomadas recentemente pelo MEC venham a dar profícuos resultados, senão a curto prazo, pelo menos a médio prazo. Porém, nesta questão específica, teremos que aguardar mais um pouco.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 69-78.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul/set. 2010.
- BRANDAO, C. F. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- \_\_\_\_\_. *PNE passo a passo: Lei nº 10.172/2001 – Discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: AVERCAMP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394/96. Comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1997a, 305 p.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.172. de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2009.
- CAIXETA, N. Educação. In: LAMOUNIER, B.; FIGUEIREDO, R. *A era FHC: um balanço*. São Paulo: Cultura Editores, 2002, p. 537-568.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-147.
- DIAS, L. P. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escolar. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 89-107.
- DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul/set. 2010.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. Gestão compartilhada na escola. In: GIUBILEI, S. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001.
- FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003, p. 319-335.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Número Especial, out. 2005.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set. 2010.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, R. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 79-88.

PAZ, R. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 19-24.

SCHEINVAR, E. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho Tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 135-166.

SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. Apresentação. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 11-17.

SILVA JR., J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, Número Especial, set. 2002.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação / Autores Associados*, Rio de Janeiro; Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./fev./mar./abr. 2005a.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Número Especial, out. 2005b.

## SITES ACESSADOS

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Ibge). Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

Recebido em: 2 de setembro de 2011.

Aprovado em: 22 de outubro de 2011.



## A REFORMA CURRICULAR DO GOVERNO AÉCIO NEVES: AS DISPUTAS E APROXIMAÇÕES NO INTERIOR DAS ESCOLAS

### CURRICULUM REFORM AT AÉCIO NEVES GOVERNMENT: THE DISPUTES AND APPROACHES WITHIN SCHOOLS

*Mara Rúbia Alves Marques<sup>1</sup>  
Anízio Bragança Júnior<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo trata da reforma curricular do ensino médio implantado na rede estadual de Minas Gerais durante duas gestões do governo Aécio Neves (2003-2010). Ele apresenta os pressupostos filosóficos e políticos da mudança que seguem as alterações em curso em vários países buscando um alinhamento com as políticas neoliberais e nas diretrizes curriculares nacionais implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e descreve em seguida as formas de elaboração, implantação, além das condições e trajetórias de mudanças vivenciadas em algumas escolas da rede. Apresenta ainda, uma breve avaliação das alterações a partir de segmentos diferentes do campo escolar envolvidos na mudança, concluindo com uma tentativa de análise do quadro atual da reforma. As informações apresentadas são uma síntese parcial da dissertação de mestrado do segundo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma curricular. Aécio Neves. Minas Gerais.

**ABSTRACT:** This article deals with the high school reform implemented in the state of Minas Gerais, during two terms of Aécio Neves government (2003-2010). Exposes the political and philosophical assumptions of the changes which follow the alterations underway in several countries, with the purpose of an alignment to the neoliberal policies and the national curriculum guidelines established in the government of Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Also, describes the means of production, deployment, moreover the conditions and trajectories of change experienced in some schools in the network. Presents also a brief assessment about the changes from different segments involved in the field, concluding with an attempt to analyze the reform in the current frame. The information presented is a partial synthesis of the author's Master's thesis in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia.

**KEYWORDS:** Curriculum reform. Aécio Neves. Minas Gerais.

#### Introdução

A partir de 2003 o governo Aécio Neves desenvolveu uma ampla reforma educacional em Minas Gerais que percorreu seus dois mandatos (2003-2010). Entre seus componentes de mudança estabeleceu-se uma reforma curricular do ensino médio nas escolas da rede estadual.

Foi uma experiência única que girou em torno de duas ações específicas. A primeira delas foi a reforma nos conteúdos ministrados com a implantação de um Currículo Básico Comum (CBC) para cada disciplina. Os CBCs foram elaborados e implantados inicialmente em duzentas escolas pilotos, passando a ser obrigatórios posteriormente para toda a rede. A segunda ação foi uma

<sup>1</sup> Doutora em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mara@ufu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Faced/UFU. Professor da rede estadual de ensino. E-mail: anizobjunior@yahoo.com.br

reorganização da grade curricular do ensino médio, situação que permitiu um oferecimento de grades diferentes de forma simultânea nas salas de aula para a mesma série do ensino em uma escola. Nessa modalidade, a elaboração foi feita exclusivamente por técnicos da secretaria, que determinaram as formas e condições para a implantação.

Este artigo debate esses momentos em três seções. Na primeira, será feito um debate sobre os pressupostos da reforma curricular, identificando as fontes de inspiração e os modelos usados para promover as mudanças. Num segundo momento, busca-se descrever as formas e os mecanismos de implantação das medidas no interior das escolas, relatando as dificuldades encontradas e os caminhos percorridos durante as alterações.

Por último, o texto apresenta uma avaliação e sensações da reforma curricular por grupos de atores escolares pesquisados. Além disso, são apresentados os pensamentos de aproximação e contradição em relação aos itens de mudança. A conclusão final busca identificar o cenário atual da reforma desenvolvido no ensino médio mineiro. Os dados e informações apresentados neste trabalho estão contidos na dissertação de mestrado defendida de agosto em 2011, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). A dissertação contou com uma pesquisa de campo em três escolas da rede estadual de Uberaba (MG), e a visão empírica do autor no interior da rede.

### **Os pressupostos políticos e sociais da mudança curricular**

A reforma curricular promovida em Minas Gerais tem muita semelhança com os processos de reforma educativa que se verificaram em vários países no final dos anos de 1990 e no início do século XXI. As mudanças partem de uma nova concepção de Estado que foi sendo introduzida em diversos países, cujos programas e concepções foram simultaneamente sendo transferidos para os sistemas educacionais.

A crise dos Estados de bem-estar social (países europeus) e do Estado desenvolvimentista (países do chamado Terceiro Mundo) foi cedendo espaço para a introdução do Estado neoliberal, que indicava uma menor participação estatal na economia, abertura econômica para investimentos internacionais, desburocratização, diminuição e maior eficiência do Estado, entre outras características. Esse movimento foi simultâneo aos novos modelos de organização do trabalho no setor privado.

Especificamente no Brasil, o grande na transformação rumo a esse modelo estatal ocorreu na reforma promovida durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995 e 2002. As mudanças contavam, inclusive, com um ministério específico: o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare).

Entre as principais mudanças do novo modelo estão: a orientação do Estado para o cidadão-cliente, com ênfase no controle de resultados; separação entre formuladores e executores de políticas; terceirização de atividades, entre outras (PEREIRA, 1997, p. 2). Esses pressupostos, em curso no mundo, tiveram uma denominação específica no Brasil de “Estado gerencial”.

As mudanças também ganharam a dimensão das redes educativas de vários países, com ênfase no desempenho medido a partir de resultados obtidos em testes. Oliveira (2005, p. 763) aponta que foram sendo criadas supostas soluções técnicas e políticas para problemas identificados como ineficiência administrativa ou racionalização de recursos com vista à ampliação do atendimento:

De maneira geral, [...] a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes de forma reduzida e simplificada, como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido [...] Tais iniciativas vêm associadas ao estímulo à administração por objetivos, ao incentivo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando a performatividade escolar.

As mudanças foram percebidas no sistema educacional brasileiro com maior ênfase a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada no país em 1996. Segundo Pino (2005), o governo buscava dispor de um conjunto de diretrizes capazes de promover o novo papel do Estado, relacionando educação, sociedade e o novo modelo econômico adotado pelo governo.

Pelas vias da LDB, efetivou-se a reforma do ensino médio, por meio das diretrizes curriculares nacionais aprovadas em 1998. O relatório principal usado para que as mudanças ocorressem – Parecer da Câmara da Educação Básica (CEB) 15/98 da relatora conselheira Guiomar Namó Mello, ancorava as mudanças nas necessidades que se impunha pela globalização econômica e revolução tecnológica. Como o novo modelo formativo de mercado, indicava-se a necessidade de estabelecer competências e habilidades na formação dos indivíduos para que estes saibam lidar com a nova realidade (BRASIL, 1998, p.16).

Para Abramovay e Castro (2003), buscava-se, a partir das diretrizes um currículo voltado para as competências básicas como mecanismo de atingir maior ênfase na capacidade de continuar aprendendo, em detrimento do tradicional currículo enciclopédico. Para Zibas (2005), formar a partir de competências era um modelo de seleção e treinamento da área empresarial que estava sendo transferido naquele momento para o setor público como novo pilar da educação brasileira. Domingues, Toschi e Oliveira (2000) chamam a atenção para um elemento da reforma, aquela que previa a necessidade de adequação curricular atendendo às demandas e exigências do processo produtivo com a introdução de um currículo diversificado e flexibilizado.

Com as novas Diretrizes Curriculares aprovadas, a reforma do ensino médio teve sequência no governo federal com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Pcnem), enviados como sugestão para as escolas de todo o país. Ao mesmo tempo em que introduzia avaliações nacionais baseadas nos pressupostos das Diretrizes Nacionais (como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) que promoviam a possibilidade de verificação do ensino e classificação das escolas a partir dos resultados.

A reforma curricular do ensino médio mineiro partiu desses mesmos pressupostos da necessidade de reforma, diante do quadro de mudanças do mundo globalizado. Uma análise nos textos oficiais contidos nos cadernos produzidos pelo governo Aécio Neves (Psdb), para promover a reforma nas escolas, observa-se uma argumentação similar ao movimento em curso de diversos países que culminaram na reforma brasileira:

Novas exigências científicas e tecnológicas, novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais requerem uma elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade. Em nenhum outro momento, a educação pública esteve sob tão forte pressão para reformular seus objetivos, renovar seus compromissos, repensar seus fundamentos, reorientar suas práticas e atualizar seus métodos [...]. O Plano Anual de Estudo, a ser cumprido pelos integrantes dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), constitui um roteiro para identificação e exame de novas necessidades na educação escolar que resultam nas transformações que estão a ocorrer no mundo objetivo do trabalho, da política, da cultura, das ciências, das relações de poder e das identidades (MINAS GERAIS, 2005, p.6).

A estratégia de reforma em Minas Gerais contou inicialmente com um debate sobre novos Currículos Básicos Comuns (CBCs), com a novidade de que esses conteúdos passaram a ter vinculação direta com as habilidades e competências para cada item apresentado. Por outro lado, o texto base oficial, que justifica a reforma da grade curricular, argumenta que existe a necessidade da busca de resultados estatísticos. O texto apresenta como título do primeiro capítulo “Os desafios por um ensino médio por uma educação de resultados” (MINAS GERAIS, 2009). O debate descrito no argumento oficial segue uma reflexão a respeito de gráficos estatísticos: universalização do ensino, taxa de atendimento escolar, taxa de abandono, taxa de distorção série-idade, população escolarizável, entendidas no texto como melhoria da eficiência do sistema educacional.

Fazendo uma análise no conjunto desses documentos, observa-se que a qualidade da educação descrita está voltada exclusivamente para a performance dos alunos nas avaliações. A introdução desses mecanismos, capazes de contabilizar uma suposta qualidade educacional, é um modelo similar ao já usado nas práticas empresariais, ou seja, com julgamento dos resultados apresentados. Essa nova visão de mundo, sendo introduzida na escola, revela o caráter de uma estratégia de ação política usada nos Estados com pressupostos neoliberais. Essa é uma forma de compreender a sociedade, a qual seus ideólogos acreditam que, pela introdução de novos mecanismos gerenciais e reformas administrativas, é possível promover nas escolas a democracia e a qualidade educacional. Para a educação, esse discurso neoliberal aponta para um tecnicismo reformado:

Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal teve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionários treinados e competentes para preparar seus alunos para o mercado de trabalho (MARRACH, 2010, p.3).

Dessa forma, o Estado seria a raiz do mal, sendo o mercado educacional a única via possível para levar a eficácia e eficiência da educação. Os mecanismos para isso seriam a competição interna e o desenvolvimento do sistema de prêmios ou castigos na base do mérito e do esforço individual, permitindo, então, a concorrência e a livre escolha. O próprio governador Aécio Neves manifestou, em entrevista, o que buscou desenvolver como modelo em Minas Gerais.

Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores aos policiais. E 100% deles passaram a receber uma remuneração extra que atingisse as metas acordadas. O governo começou a funcionar como se fosse uma empresa. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante. A mortalidade infantil em Minas caiu mais do que em qualquer outro estado, a desnutrição infantil das regiões mais pobres chegou perto do patamar das regiões mais ricas, todas as cidades do estado agora são ligadas por asfalto, a energia elétrica foi levada a todas as comunidades rurais e mesmo as mais pobres passaram a ter saneamento. Na segurança pública conseguimos avanços notáveis com efetiva diminuição de todos os tipos de crimes (NEVES, 2010, p.20).

As consequências discutíveis desse modelo proposto pelo estado mineiro requerem, para outros momentos, maiores reflexões sobre vários campos e possibilidades. Mas foram por essas vias e, baseadas nessas razões filosóficas que se seguiram os projetos de reforma do governo Aécio Neves.

### **A implantação da reforma curricular em Minas Gerais**

A reforma propriamente dita teve início somente em 2004 a partir da estruturação do programa “Escolas referência”, que criou uma rede de cerca de duzentas unidades escolares de todo o estado para a gestão dos projetos em implantação na forma de “unidades pilotos” dos programas.

Escolhidas por já exercerem um papel de referência na rede, as unidades foram convidadas a participar sem a clara definição da função que deveriam cumprir, conforme relatos verificados em algumas escolas participantes. Pesou naquele momento, para a aceitação do convite, a expectativa de transferência de verbas para as unidades participantes em meio à divulgação de sucesso no ajuste fiscal promovido pelo governo.

Ser “escola referência” significou participar inicialmente de um tripé de projetos: formação dos gestores; elaboração processual de um plano político pedagógico<sup>3</sup> e a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), responsável pela discussão e definição do Currículo Básico Comum (CBC). Um dos principais problemas verificados, já de início, foi o desenvolvimento dos

<sup>3</sup> Na versão mineira denominou-se Projeto de Desenvolvimento Político e Institucional (PDPi).

programas sem conexão um com os outros, feitos por diferentes coordenações os quais disputavam entre si os já difíceis espaços escolares.

Os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), estruturado por área de conhecimento contendo no máximo quinze integrantes, funcionavam como um mecanismo de qualificação profissional, cuja primeira grande tarefa era debater e indicar um novo CBC. Para tanto, foram enviados para as escolas os cadernos de trabalho com uma proposta de currículo para cada disciplina, elaborada por consultorias contratadas. O comando central do governo estruturou a sistemática do debate, o ritmo e o calendário de desenvolvimento, situação que ocupou cinco horas semanais além da jornada de trabalho sem remuneração extraordinária.

Ouvindo coordenadores de GDPs de três escolas da cidade de Uberaba, ainda em 2005, Bragança Júnior detectou problemas comuns vividos naquela sistemática. Os projetos, em geral, não mereceram empolgação por parte dos trabalhadores devido as, já comuns, descontinuidades dos programas públicos a cada governo. Por outro lado, havia um discurso de melhoria na qualidade do ensino, mas não se veiculava nada sobre a valorização profissional enquanto se efetivava mais horas de trabalho no desenvolvimento dos projetos. Havia uma grande dificuldade em estabelecer um horário comum para os encontros quinzenais, já que boa parte dos profissionais possuía mais de uma jornada de trabalho. Houve relatos de que os grupos se reuniram até no domingo para atender o calendário proposto.

Analisando os cadernos de estudo da área de Humanas, verificou-se uma profundidade teórica além da realidade dos profissionais da escola:

Até mesmo os professores que tinham acabado de sair da academia tinham dificuldade de entender as razões dos temas e o significado de parte dos conteúdos apresentados. Tornou-se difícil discutir e opinar sobre algo que não era de compreensão dos participantes. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2005, p.6).

O calendário da definição do CBC em si não atendia o calendário das escolas ao combinar estudos com fechamento de bimestres e nem com os professores, por não prever tempo para estudos de outras bibliografias que não fossem especificamente dos textos do caderno de estudos. O repasse das tarefas para a coordenação dos trabalhos de cada disciplina em Belo Horizonte, feitos pela internet, criou outra dificuldade: alguns coordenadores dos grupos não possuíam acesso à rede de computadores, além de o sistema ter panes frequentes, deixando dramática a transmissão de dados. Em boa parte das situações, os dados não foram arquivados no prazo adequado.

Em outras situações de dificuldades, relacionadas por Bragança Júnior, estão: a separação dos debates sempre feita em partes fragmentadas e sem haver ligação entre o ensino médio com o fundamental; a limitação do debate quando os cadernos apresentam apenas as opções de “adequação”, “proposição” ou “ajustes” nos temas sem a possibilidade de rejeição; uma metodologia de decisões feita de forma atemporal com a sociedade, com a realidade dos alunos, com a filosofia da escola, totalmente alheia à realidade do mundo e seus problemas. As escolas participantes também colheram benefícios com a medida: troca de experiências, organização de projetos multidisciplinares, crescimento pedagógico.

A implantação começou imediatamente nas escolas-referência em 2005. Para efetivar a implantação, foram organizados alguns sistemas: eventos de capacitação dos professores das escolas-referência em Belo Horizonte; envio de novos cadernos de estudo para os GDPs, os quais procuravam explicar e convencer a respeito das mudanças; criação de um Centro de Referência Virtual (CRV), expondo os itens curriculares por disciplina, sugestões de atividades e abrindo fórum de debates.

A implantação inicial também contou com vários obstáculos nas escolas-referência. Entre eles, a grande rotatividade de profissionais contratados. Em uma escola visitada em 2005 por Bragança Júnior, 65% do corpo docente do ensino médio foi trocado. Outra situação ocorrida no mesmo ano foi o início das atividades anuais dedicadas a uma nova modalidade de recuperação. A mobilização

escolar para esse programa impediu que houvesse, no início do ano, planejamentos. Havia ainda um grande descontentamento salarial a partir das novas tabelas salariais divulgadas pelo governo. A partir de 2006, tornou-se obrigatório o uso dos novos currículos em todas as escolas da rede estadual.

### **Mudanças nas grades: a introdução do “currículo incompleto” nas escolas**

A segunda parte da reforma também teve início em 2006, com a adequação das grades curriculares do ensino médio, mudança que atingiu toda a rede em 2008. Essa alteração partiu única e exclusivamente de uma resolução determinativa com regras estabelecidas pela Secretaria. Seu principal aspecto era promover o funcionamento de grades diferenciadas ao mesmo tempo nas escolas, com ênfases em diversas áreas (Humanas, Exatas ou Biológicas), além do criticado limite no número de disciplinas oferecidas.

O sistema funcionava assim: o primeiro ano deveria ter uma formação generalista com todas as disciplinas tradicionais. Nos primeiros anos, a escola escolhia duas das vinte e cinco aulas disponíveis no programa, podendo ser de aulas já existentes ou novas (como filosofia, por exemplo). Quando a filosofia e sociologia voltaram a ser obrigatórias em todo o Brasil, a grade do primeiro ano passou a ser inteiramente determinada pela Secretaria Estadual da Educação.

As grades diferenciadas funcionando e podendo ser oferecidas ao mesmo tempo passaram a ser seguidas a partir do segundo ano. A escola determinava, entre suas turmas, quantas iriam trabalhar com as ênfases nas ciências humanas ou exatas. A primeira tinha como obrigatório um número maior de aulas voltadas para as seguintes disciplinas: português, geografia, história e línguas. Matemática também era obrigatória, e outras seis aulas eram de definição da escola. A segunda tinha a mesma estrutura, só que com ênfase maior em matemática, química, física e biologia (quatro aulas semanais cada uma). Português continuava obrigatório nesse agrupamento e outras seis aulas eram divididas entre as demais.

O grande detalhe do momento era o limite no número de disciplinas oferecidas. Na grade de humanas, não era possível oferecer no mesmo ano química, física e biologia. Na grade de Exatas, era incluída pelo menos uma entre história, geografia e língua estrangeira (normalmente inglês). No terceiro ano as grades tinham uma formação similar as do segundo ano. Só que agora, entrava no circuito, nova ênfase: a biológica. As diferenças em relação às grades de Exatas eram de mais aulas de biologia e menos de física nessa modalidade, sendo o inverso na modalidade de Exatas do terceiro ano.

Para determinar quais alunos iriam estudar em cada ênfase,<sup>4</sup> a regra determinava que no segundo ano, a grande maioria dos alunos fosse direcionada para as disciplinas em que tivessem maiores dificuldades. Somente quem tivesse aprovação de 70% em todas as disciplinas do primeiro ano – e poucos conseguiam- teria a liberdade de escolha na grade de preferência. No caso do terceiro colegial, a escolha seria livre para todos os alunos. As grades descritas na resolução tiveram a mesma lógica de distribuição para o EJA e o ensino noturno, mesmo com um número inferior.

Uma das grandes vítimas iniciais das mudanças foi a disciplina de educação física (para desgosto dos alunos). No entanto, suas associações e conselho provaram posteriormente ao governo que a disciplina era obrigatória para todas as turmas. A volta da obrigatoriedade também de filosofia e sociologia no ensino médio contribuiu para a remontagem quase que anual da distribuição das aulas, feita pelas direções ou supervisões escolares, quase sempre sem a participação dos professores ou comunidades envolvidas. Bragança Júnior (2009) aponta que pelo menos em duas situações, as resoluções que propunham alterações ocorreram próximas ao Natal, quando os professores já estavam em recesso.

<sup>4</sup> Houve relatos de que algumas escolas (não exatamente das unidades pesquisadas) optaram por trabalhar apenas uma ênfase. Neste caso, prevalecia a preferência pelas Ciências Exatas, dentro de uma hierarquia oculta de importância presente nas escolas e na sociedade.

As decisões sobre o número de mais ou menos aulas das disciplinas nas escolas pesquisadas acabaram sendo direcionadas para a manutenção do quadro efetivo das escolas. A busca por uma estabilização do quadro de aulas (e consequentemente dos profissionais) também fez com que as escolas limitassem ou impedissem a escolha dos alunos no terceiro ano do ensino médio.

Essa prioridade nas decisões e suas consequências não tiveram reações dentro das escolas. A lógica da manutenção do quadro de pessoal tornou-se um mecanismo de aceitação e conformidade coletiva com a mudança. Os alunos reclamaram da falta de algumas disciplinas ou do exagero de aulas em outras e um pouco da não opção de escolha das grades, mas essas discussões ou informações não passaram diretamente por eles.

A reforma, no entanto, criou um sentimento coletivo de indignação pelo fato de as grades não terem mais todas as disciplinas tradicionais do ensino médio, por conta da limitação de matérias oferecidas na resolução. As reclamações foram feitas pelos alunos, pais, profissionais da educação e até vereadores, tanto em escolas quanto nos jornais de Uberaba (MG). Para amenizar a situação, o governo criou ainda em 2008 um currículo complementar - "aprofundamento de estudos". Oferecida em horários extraturno, a nova modalidade dispunha de aulas de reforço e preparação de algumas disciplinas, voltadas para os vestibulares oferecidas em algum currículo da escola.

Essa situação de discórdia permaneceu por anos seguidos nas escolas. Diante dos protestos, a Secretaria Estadual de Educação ofereceu em 2010 um currículo misto, sem uma ênfase definida, mas ainda com a limitação no número de aulas. Segundo a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, 80% das escolas da sua jurisdição passaram a utilizar essa nova modalidade (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 143).

### **A visão dos atores escolares diante da reforma curricular do ensino médio**

Em dissertação concluída em 2011, Bragança Júnior fez entrevistas com atores da reforma na região de Uberaba, visitando três unidades escolares estaduais, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a subsede local do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sindute). O autor buscou em sua análise perceber as diferentes visões dos agrupamentos e percepções acerca da mudança curricular no ensino médio durante as gestões de 2003-2010.

A *superintendência* enfatizou o diálogo com o grupo de escolas-referência para o desenvolvimento da reforma curricular, para a atualização constante via centro virtual, atividades desenvolvidas nas escolas pelo módulo dois<sup>5</sup> e eventos de formação, que buscaram a melhoria na metodologia. A alteração das grades do ensino médio foi justificada pelas coordenadoras entrevistadas nas Diretrizes Curriculares nacionais em curso, cujo resultado não teria sido efetivado a contento por conta dos gestores escolares. Estes não teriam estudado devidamente a legislação e não cumprido como deveriam as orientações, deixando se levar pelo corporativismo. O grupo reconhece que está havendo uma descontinuidade dos alunos no aprofundamento de estudos e indica uma falha na motivação dada pelas escolas.

Os gestores (diretores e supervisores entrevistados), perceberam avanços na mudança de conteúdos e seus movimentos, mas apresentaram como pouco efetiva a qualificação desenvolvida junto aos professores, ou seja, com poucos resultados nas mudanças da prática de ensino. Para eles, a capacitação não se desenvolve pela multiplicação de conhecimentos adquiridos pelos próprios professores e também porque há muitos problemas estruturais no setor educacional. Elas apontam que o Centro de Referência Virtual (CRV) é ainda usado apenas parcialmente, por causa da sobrecarga de jornada de trabalho dos professores, mas é um sistema que, quando utilizado, contribui para a melhoria do ensino.

<sup>5</sup> Nas duas gestões do governo Aécio, uma parte das horas destinadas a atividades extraclasse da jornada de trabalho – os profissionais são contratados para 24 horas, cumprindo 18 horas aula – voltou a ser cobrada para o cumprimento no interior das escolas, nas quais previa-se ações de qualificação e outras.

As mudanças da grade curricular, por outro lado, estariam fora da realidade escolar de acordo com avaliação dos gestores. Os profissionais da educação e alunos não estariam preparados para a mudança, que teria de ser realizada de forma gradativa. O grupo reconhece a oportunidade dos alunos no aprofundamento de estudos, mas vê que o jovem não participa de forma continuada por conta de sua realidade socioeconômica e pela cultura de só participar quando vale ponto para sua nota bimestral.

Os professores e representantes do sindicato avaliam que a atualização dos conteúdos não teria sido efetiva ou que houve poucos avanços, porque sua elaboração contou com problemas de participação dos professores. Além disso, teria faltado repasse de informações, e os temas indicados tiveram desconexão com as novas avaliações externas. A qualificação efetivada também teria sido de pouco eficiência, uma vez que quem se qualifica não tem conseguido repassar com a mesma qualidade que recebeu ou mobilizar horários coletivos para repassar aos colegas. Em outra situação, o governo estaria impedindo a qualificação externa dos profissionais ao orientar que fosse dada falta para os educadores que deixam de ir ao módulo dois para assistir aulas de pós-graduação. Pesam ainda contra as mudanças as más condições de trabalho e o número alto de alunos por sala.

Uma parte dos professores manifestou uso do CRV, mas de forma limitada e outros não usam principalmente por falta de tempo. Para esse grupo, o aprofundamento de estudos é desvinculado do currículo tradicional e seus pacotes são fechados, faltando um diálogo sobre suas regras de funcionamento. Os professores destacam que a mudança na grade foi um desrespeito aos alunos, aos educadores e à própria escola. Para o Sindute, não é errado as escolas pensarem no seu quadro profissional em relação à mudança nas grades curriculares.

## **Conclusão**

O governo de Minas Gerais promoveu durante as duas gestões de Aécio Neves (2003-2010) uma intensa reforma curricular no ensino médio. Esta teve pressupostos nas alterações culturais em curso nos diversos países ocidentais, com alterações pontuais no Estado, de forma a torná-lo mais regulador e menos executor, centralização das formulações e separando-as da execução descentralizada das medidas, entre outras particularidades. Buscou trazer o modelo neoliberal na sua perspectiva brasileira denominada Estado gerencial.

Efetivou as principais linhas de mudança na ação de Estado no setor educacional, seguindo as mesmas trajetórias dos países que buscaram mudar seu padrão cultural. Os problemas invocados nessa nova realidade foram focados na ineficiência administrativa ou racionalização de recursos. O movimento no Brasil foi verificado principalmente na institucionalização das Leis de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) em 1996 e, no caso do ensino médio, com as novas diretrizes curriculares nacionais em 1988.

As diretrizes apontaram para a necessidade de uma reforma curricular diante das mudanças no mundo globalizado com nova realidade tecnológica e econômica. Novas competência e habilidades foram atreladas aos conteúdos estudados para a via da continuidade constante da aprendizagem. Os documentos oficiais do governo de Minas Gerais, levados até as escolas para a qualificação e convencimento dos educadores, reconheceram essa realidade, bem como a necessidade de introdução de um currículo diversificado e flexibilizado que atenda às mudanças nos panoramas econômicos mundiais. Remontou-se a perspectiva de qualidade em dados estatísticos, similar ao que já era usado na iniciativa privada.

Para a atualização dos conteúdos foi organizado um debate parcial com os professores a partir de 2004, num processo que contou com problemas de várias ordens tanto na elaboração, quanto na sua implantação inicial nas cerca de duzentas escolas referência. Em 2006, os novos conteúdos indicados com novas habilidades e competências passaram a ser obrigatórias para toda a rede. No

mesmo ano teve início nas escolas-referência a alteração das grades curriculares do ensino médio, desta vez, sem qualquer diálogo ou preparação.

A mudança trouxe dificuldades para as escolas, na medida em que impedia o oferecimento de todas as disciplinas tradicionais a partir do segundo ano do ensino médio. Em detrimento das orientações oficiais, as escolas pesquisadas pelo autor priorizaram a manutenção do seu quadro profissional no momento da decisão sobre as poucas aulas que lhes cabiam para completar a grade e na distribuição dos alunos nas grades diferenciadas.

Ao não contar mais com todas as disciplinas tradicionais, criou-se um sentimento de indignação coletiva entre todos os atores da comunidade escolar, manifestado diretamente nas escolas ou em jornais da cidade de Uberaba (MG). A Secretaria Estadual da Educação tentou amenizar a situação, criando um complemento curricular extraturno, oferecendo aulas de algumas disciplinas para reforço e preparação para o vestibular. O programa, no entanto, teve a continuidade através da participação dos alunos.

Os atores escolares manifestam sobre a reforma, enquanto a Superintendência de ensino enaltece a democracia da atualização curricular e seus mecanismos de atualização criados; os gestores apresentam as dificuldades na sua implantação. Já os professores apontam a pouca efetividade da reforma e de seus mecanismos, além das difíceis condições de trabalho. A reforma da grade curricular mereceu críticas dos atores escolares por estar fora da realidade das escolas, alunos e professores, por não haver preparação. Para a Superintendência houve falha dos gestores que não estudaram e aplicaram corretamente as orientações, sendo corporativista em um momento que não poderia ser. Representantes do Sindute, no entanto, defendem a preocupação das escolas com seu quadro profissional.

Em síntese: a reforma curricular do governo Aécio Neves foi um plano trazido de outros setores para dentro do setor escolar e atende a uma realidade de mudanças sendo as suas diretrizes implantadas no Brasil e em vários países, buscando mudar o padrão cultural das escolas para aquilo que se vê como necessário pelos pensadores políticos desse governo. A implantação dessas modalidades e de suas iniciativas apresenta-se para o governo como os principais pontos positivos rumo à nova realidade numa visão de que os entraves devem ser corrigidos com novos planos e orientações de gestão.

Para os educadores, no entanto, os elementos chegaram às escolas incompletos. Por não ter partido da realidade escolar, nem dos alunos e educadores, chegou estranho para as escolas e assim foram encarados na sua implantação e execução. Quando dialogou com parte da categoria, os resultados acabaram sendo direcionados por vários problemas, que por outro lado não alterou o cronograma ou formatos determinados pelo governo. Em parte, a gestão estadual valeu-se mesmo do seu poder reformulador e fez-se cumprir as alterações nas escolas, como aconteceu na alteração das grades curriculares. Neste caso, a reação possível das escolas foi de mudar as prioridades no que lhe coube nas decisões.

A reforma não está completa. Há algumas aproximações, mas também distanciamentos e disputas nos modelos de Estado e de educação aplicados. Os atores escolares buscam incluir outras frentes paralelas de alcance que as reformas curriculares não alcançaram: valorização profissional, negociação e diálogo das políticas, melhores condições materiais, novos tipos e formatos de formação, entre outras. A reforma curricular, de fato, vai entrar em disputa nas outras gestões que se iniciam no governo de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco, MEC, 2003. 662 p.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. A implantação do novo currículo de geografia no ensino médio de Minas Gerais. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), 8, 2005, Dourados. *Anais...*. Dourados: UFMS, 2005.

\_\_\_\_\_. Nova Organização Curricular de Minas Gerais. In: Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6, 2009, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): Uma análise a partir da reforma curricular do ensino médio mineiro*. 2011, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Básica. *Parecer CEB 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Processo nº 23001.000309/97-46. Aprovado em 1 jun. 1998.

DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N.Z.; OLIVEIRA, J.F. A Reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade* [on-line], ano XXI, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

MARRACH, S.A. *Neoliberalismo e Educação*. Disponível em: <<http://www.defetsp.br/Edu/eso/globalizacao/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *PDP 2005. Módulo 1: Educação em Tempo de Mudanças*. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Novo plano curricular do ensino médio*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D\\_Novo%20plano%20curricular.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf)>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

NEVES, Aécio. Tenho orgulho de ser político. *Revista Veja*. São Paulo, ed. 2159, p.17-21, 7 abr. 2010. Entrevista concedida a M. Sabino e F. Portela.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, v. 26, n. 92. p. 753-775. Especial – out. 2005.

PEREIRA, L. C. B. *A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PINO, I (Org.). Editorial. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, p.719-723, Especial – out.2005.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line], n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

Recebido em: 15 de outubro de 2011.

Aprovado em: 27 de novembro.

## REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO

## REFLECTIONS ABOUT THE QUALITY IN HIGH SCHOOL EDUCATION

*Valéria Moreira Rezende<sup>1</sup>*

*Rogéria Moreira Rezende Isobe<sup>2</sup>*

*Fernanda Borges de Andrade Dantas<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo objetiva oferecer dados para a compreensão das políticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio, tomando como eixo de análise a implantação do Projeto Escolas-Referência – PER, em Minas Gerais. O foco incide sobre o processo de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI – que consiste em um plano de ação construído pelos profissionais da escola para implementação do PER. A análise fundada na pesquisa empírica evidencia as tensões que marcaram o processo de implantação do projeto em duas escolas médias da rede pública, localizadas no interior do estado. A perspectiva da regulação burocrática fica evidente na política educacional na medida em que esta se propõe, retoricamente, a promover a “qualidade” educacional, mas restringe a ação governamental e o próprio processo de elaboração do PDPI para as práticas normativas de imposição de modelos visando o alcance de metas definidas de forma arbitrária e extrínseca à realidade da escola em sua singularidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Políticas educacionais. Projeto Escolas-referência.

**ABSTRACT:** This article aims contributing to the understanding of the educational policies oriented towards high school from the analysis of the implementation of the Reference Schools Project (PER) on the State of Minas Gerais - Brazil. The focus of the review is on the process of elaboration of the Institutional Educational Development Project, which consists of a plan of actions constructed by the school professionals in order to implement the PER. The analysis founded on the empirical research shows precisely the tensions that signalized the process of implementation of the project in two public High Schools located at the countryside of the State. The bureaucratic regulation stands evident on the educational policy, which rhetorically proposes the promotion of educational “quality”, but restricts government action and the process of elaboration itself to the regulatory practices of patterns’ imposition aimed at achieving goals set arbitrarily and that are extrinsic to the reality of the school considered in its uniqueness.

**KEYWORDS:** High School education. Educational Policy. Reference Schools Project.

### Introdução

No âmbito do movimento reformista engendrado nos países latino-americanos a partir da década de 1990, a questão da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil tem sido alvo de constantes debates e discussões nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais, no âmbito da sociedade civil e nos diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo educacional sob diferentes perspectivas de análise.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Email: valeria@pontal.ufu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: rogeriaisobe@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: feborgesaz@yahoo.com.br

O ensino médio, nesse cenário, passou a ser alvo de inúmeros programas e projetos em busca da tão propalada qualidade no ensino largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2006). Por outro lado, diversos estudiosos têm desenvolvido pesquisas com o objetivo de perceber o impacto das reformas e em que grau de complexidade tais reformas provocam mudanças na escola média (KUENZER, 2000; KRAWCZYK, 2003; MITRULIS, 2002; ZIBAS, FERRETTI & TARTUCE, 2006, entre outros).

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho privilegia o estudo de autores como Burgess (1997) e Bogdan & Bilken (1994), que entendem as escolas como uma organização social que apresentam uma infinidade de situações a serem investigadas, tornando necessária uma definição clara do que, quando e onde coletar informações específicas, evitando a perda do foco da pesquisa. A elaboração da pesquisa incluiu os seguintes procedimentos: análise documental; realização de entrevistas semiestruturadas e observação da realidade escolar.

A utilização da análise de documentos teve como objetivo a obtenção de dados relacionados às produções materiais e escritas das e para as escolas, como a legislação específica e documentos escolares tais como: PDPI, PPP, Censo Escolar; correspondências e documentos internos das escolas. O estudo documental incluiu, ainda, levantamento de dados quantitativos sobre as escolas, na instância intermediária de gestão, a Superintendência Regional de Ensino e nos sites oficiais de educação do governo mineiro.

Por meio de entrevistas semiestruturadas procurou-se obter, dados não passíveis de observação, como concepções dos diferentes agentes escolares – professores, gestores, supervisores e técnicos da SRE –; sobre os aspectos específicos da realidade escolar, julgou-se interessante conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos.

Durante a observação realizada foi feito um registro cuidadoso de todos os momentos e situações observadas, procurando perceber aspectos do cotidiano escolar para que se pudesse apreender e compreender as práticas ali desenvolvidas e relacioná-las com os envolvidos no processo educativo na escola e, por fim, verificar qual sua interferência na qualidade do ensino oferecido.

Para a necessária padronização dos dados coletados nas escolas, o que possibilita uma comparação posterior, foram determinados, tanto na observação quanto na pesquisa documental e nas entrevistas, parâmetros comuns por meio da construção e testes de instrumentos para coleta dos dados, quais sejam: roteiro de observação da realidade escolar, roteiro de entrevista com os agentes escolares. Todavia, essa padronização não impediu que fossem percebidos outros espaços ou elementos não previamente definidos, principalmente em função da natural especificidade de cada escola. Além disso, seguindo a metodologia de entrevistas semiestruturadas, foi possível aprofundar algum tema que ganhasse destaque durante cada entrevista.

A opção metodológica utilizada nesta investigação, para a seleção dos sujeitos das escolas – gestores, técnicas da instância regional, supervisores da escola e professores – justifica-se pela necessidade de verificar, por meio das diferentes representações de atores sociais das duas escolas, com seus papéis específicos a relação entre as ações da escola e a qualidade do ensino oferecido, compreendido no âmbito do processo educativo.

A necessidade de apreender dos sujeitos as suas concepções quanto à implantação do PER e sua interferência na qualidade do ensino, alardeada pelo governo mineiro, permitiu organizar, analisar e interpretar a realidade vivenciada por eles e contrapô-la ao que foi proposto. As convergências e divergências que emergem das observações realizadas, da análise dos documentos e das ideias expressas pelos sujeitos compõem o corpus de dados, sobre o qual se assenta a composição deste artigo.

Os sujeitos alvos da pesquisa – um representante da instância intermediária, um gestor, um supervisor e dois professores de cada escola – foram selecionados para o estudo, tanto por seu nível de envolvimento com o projeto, quanto por sua anuência em participar da pesquisa.

Diante da necessidade de ampliar o debate sobre a escola média, a análise fundada na pesquisa empírica apresenta-se como perspectiva privilegiada para compreender de que modo os programas governamentais são implementados no interior da escola, propondo um olhar que não se restrinja a categorias explicativas excessivamente amplas e homogêneas do universo escolar.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva contribuir para as discussões apresentando resultados parciais de pesquisas mais amplas<sup>4</sup> que analisam a implantação do Projeto Escolas-Referência – PER em duas escolas de Ensino Médio, localizadas no interior de Minas Gerais. Neste artigo, o foco incide sobre o processo de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI –, implementado no âmbito PER no período de 2006 a 2007 nas escolas doravante denominadas Escola A e Escola B. A análise busca verificar as tensões que marcaram a implantação de um projeto *outorgado* pelo governo que se propõe, retoricamente, a promover uma “qualidade no ensino” ainda eivada de indefinições.

### 1. Problematizando a “qualidade” da educação

No complexo cenário político, econômico, social e cultural contemporâneo, o conjunto de debates e discussões sobre a escola pública no Brasil traz em seu bojo a questão da “qualidade” da educação, termo polissêmico que suscita diferentes interpretações, distintas leituras e inúmeras formas de abordagem.

Dentre as diversas perspectivas analíticas, o conceito de qualidade tem sido problematizado a partir de uma teorização educacional crítica que sublinha a vinculação desse conceito às políticas neoliberais, regidas pela atenção primordial dada às movimentações do mercado (TOMMASI, 1996; BARROSO, 2005; FONSECA & MARINELLI, 2007; BURBULES & TORRES, 2004, MAUÉS, 2010). Embora já exista extensa e sólida literatura que analisa os elementos macroestruturais que fundamentam os discursos reformistas referenciados pela lógica da produção e do mercado, faz-se necessário um exame sucinto do ideário economicista subjacente ao discurso da qualidade da educação.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), a retórica do discurso neoliberal enfatiza a globalização, o Estado mínimo, a reestruturação produtiva, a sociedade do conhecimento, a qualidade total e a empregabilidade, entre outros aspectos, “[...] cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho”. Nessa lógica, as mudanças introduzidas no sistema educacional expressam alterações na forma de gestão e controle do ensino favorecendo a desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos, de modo que “a escola passa a ser gerida como uma empresa no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia” (BARROSO, 1997, p. 27).

A propósito, Barroso (1997) examina a “ilusão racionalista” que camufla o caráter artificial da qualidade que se restringe a uma visão normativa e instrumental das ações governamentais pautadas por uma suposta neutralidade técnica. Por conseguinte, os projetos de melhoria da qualidade que se inscrevem nessa perspectiva transferem para a escola os métodos e estratégias de controle próprios do campo produtivo, com o uso de incentivos difundidos por um sistema de prêmios e castigos, orientados pela “necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 5).

No âmbito dos programas governamentais, a qualidade educacional assume uma característica retórica, pois o Estado promove a interferência da lógica de mercado no gerenciamento da educação ao mesmo tempo em que reserva para si o controle e o monitoramento do sistema impondo sua subordinação. Nessas circunstâncias, as tomadas de decisão são arbitrárias e alheias à realidade do ambiente escolar e fundamentam-se numa concepção de qualidade concentrada na produtividade

<sup>4</sup> Vale destacar que as reflexões teórico-metodológicas apresentadas nesse trabalho decorrem de investigações e estudos realizados pelas autoras no âmbito dos grupos de pesquisas que participam.

para a qual o produto final, não o processo, mas sim é o mais importante. Fazer muitas coisas ao mesmo tempo e obter os melhores resultados por meio dos mais aligeirados processos é a tônica imperiosa dos programas de governo que buscam maximizar os produtos, reduzindo ao mínimo os custos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essas discussões já circulam há algum tempo no debate acadêmico e contribuem para a análise dos programas governamentais no quadro mais amplo da reforma educacional, que tem em seu bojo a reestruturação do Estado e a constituição de novos modos de acumulação do capital. No entanto, o panorama atual exige que se traga a lume as reflexões sobre a interferência da nova lógica das avaliações externas na regulação das políticas educacionais e no controle da “qualidade” da educação no Brasil. Trata-se, no dizer de Cabrito (2009, apud MAUÉS, 2010, p. 724), de questionar a

[...] ‘sanha’ avaliadora, [que] ‘escorregou’ para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avaliador/controlador. [...] Na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela.

A problematização da qualidade da educação no Brasil passa necessariamente pela discussão dos sistemas de avaliação e dos indicadores de qualidade definidos no âmbito das agências multilaterais entre as quais se destaca o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) e a Unesco, principais responsáveis pela criação de mecanismos de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Seguindo a tendência das orientações internacionais o MEC/ Inep instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no âmbito das diretrizes de “melhoria da qualidade do ensino” ratificando, assim, a regulação das políticas de avaliação por meio de exames padronizados e externos. De acordo com o Projeto de Lei n. 8035/2010, o Ideb é calculado por escola, por rede de ensino e pelo país como um todo e passa a fixar as metas de desenvolvimento educacional visando o controle da qualidade dos sistemas educacionais:

Art. 11. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2010, p. 2).

O projeto estabelece como uma de suas metas o alcance de médias nacionais para o Ideb no ensino fundamental (anos iniciais) de 4,6 em 2011 para 6,0 em 2021; ensino fundamental (anos finais) de 3,9 em 2011 para 5,5 em 2021 e no ensino médio de 3,7 em 2011 para 5,2 em 2021. Para tanto, a estratégia de controle consiste em “aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio” incorporando “o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 9).

Observa-se a configuração de uma política educacional ancorada na importância do Estado regulador e avaliador que ajusta os indicadores de qualidade nos parâmetros internacionais e estabelece a divulgação de resultados como forma de controle e transferência da responsabilidade pela qualidade da educação para a sociedade civil (KRAWCZYK, 2008).

## **2. Considerações sobre a qualidade no ensino médio**

Um dos desafios a ser enfrentado pelas políticas educacionais consiste na ampliação da oferta de vagas nessa etapa da educação básica. Porém, é preciso aliar o número de vagas ofertadas à viabilização efetiva de melhores condições físicas e de formação profissional, conforme indica Kuenzer (2000, p. 25).

A democratização do Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. 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 resolve a questão.

Além de investimentos na rede física, ampliação de recursos materiais e formação profissional – aspectos que devem ser considerados para a educação brasileira de forma geral – a melhoria da qualidade do ensino médio requer ações governamentais voltadas para especificidades dessa etapa da educação básica. Partindo da premissa de que “a escola média é um campo estratégico de luta onde as camadas populares têm construído seu direito à educação” (ZIBAS, 2005, p. 1067), é preciso considerar, por exemplo, a especificidade dos cursos noturnos regulares, pois

As características extremamente perversas da distribuição da renda nacional não garantem que será possível, em médio prazo, à maior parte das famílias, evitar a submissão de seus filhos ao desgastante regime trabalho/escola, mesmo daqueles com idades entre 15 e 17 anos - faixa ideal para a frequência ao ensino médio (ZIBAS, 2005, p. 1074).

Nesse cenário, Zibas (2005) chama a atenção para o cuidado com simplificações que geram a precariedade dos cursos noturnos e ressalta a importância de se construir propostas ricas e diversificadas para atender as singularidades dos alunos que se submetem ao regime trabalho/escola.

É preciso considerar ainda, as especificidades do trabalho docente na escola média, sendo este caracterizado, historicamente, pela rotina baseada na atuação individual e fragmentada, o que é potencializado pela dificuldade em estabelecer horários comuns para reuniões pedagógicas. No panorama atual, o trabalho do professor em várias escolas está vinculado ao atendimento de um grande número de alunos e a consequente falta de tempo para estudos e reflexões sobre o processo educativo, sendo estes fatores cruciais para se discutir a qualidade da educação no ensino médio (ZIBAS, 2005).

A complexidade do cotidiano escolar escapa das determinações macroscópicas que o cerceiam. Por conseguinte, a melhoria da educação requer a compreensão dos aspectos minudentes que engendram a sociabilidade singular de cada escola, na medida em que : “[...] as escolas possuem aspectos comuns, por outro lado, cada escola é uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas” (BUENO, 2001, p. 105).

A formulação de políticas públicas em educação, tendo como pressuposto *uma certa* autonomia da escola, sem considerar a prática cotidiana dos agentes que, de fato, *fazem* educação, e o imbricado jogo de interesses existente no seu interior acaba por camuflar os reais problemas da escola.

É preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, reduzindo a escola a um modelo de eficiência, mas pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação das relações escolares (REZENDE, 2001, p. 104).

Nessa perspectiva, não se pode prescindir do escrutínio e consideração das especificidades de cada escola a constatação dos problemas que atingem a qualidade da escola média brasileira, os quais estão historicamente inseridos na polêmica da dualidade do Ensino Médio nos ramos propedêutico e profissional, nas mudanças curriculares, na avaliação do desempenho dos alunos, na política de formação inicial e continuada dos professores, no financiamento educacional, entre outros.

### 3. O projeto escolas-referência e as prescrições do PDPI

O Projeto Escolas-Referência – PER se inscreve no conjunto de propostas e diretrizes educacionais do governo de Minas Gerais delineadas a partir do ano de 2003 no documento oficial elaborado pela Secretaria Estadual de Educação intitulado “A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006): o desafio da qualidade”. Nessa conjuntura, a “universalização e melhoria do ensino médio” destaca-se como um dos subprojetos estruturantes da política educacional no âmbito da qual o PER foi implementado “visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública”. O projeto anunciava o apoio às escolas “que se destacam pela qualidade do trabalho realizado” visando torná-las “focos irradiadores da melhoria da educação no Estado” para constituir “uma rede de influências interescolares capaz de movimentar todo o sistema”.

No processo de implementação do PER, foram selecionadas 200 escolas, com representantes de todas as regiões do Estado, para serem as escolas-referência. Para realizar a seleção, o governo mineiro estabeleceu um “perfil ideal” de escola, com base em certos critérios; eram escolas que possuíam destaque nas suas comunidades, por seu trabalho, por sua tradição e ainda pelo significativo número de alunos (mais de mil) matriculados nos estabelecimentos de ensino.

O PER configura-se em um projeto abrangente composto por diversos subprojetos<sup>5</sup> criados e amalgamados com princípios mais amplos. Tais subprojetos foram desenvolvidos na escola e articulados a partir do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI, elemento básico de participação das escolas no PER, possibilitando o acesso a recursos e apoio de equipes profissionais da Superintendência Regional de Ensino – SRE-MG durante o período de 2003-2006.

O PDPI consiste em um plano de ação elaborado pelos profissionais da escola configurando-se um processo de planejamento participativo. Conforme as diretrizes determinadas pela SEE-MG, o PDPI deveria ser desenvolvido em cinco etapas com objetivos específicos, a saber:

- I - Sensibilização e estudos iniciais;
- II - Construção coletiva do marco referencial da escola;
- III - Realização do diagnóstico da realidade da escola;
- IV - Identificação de necessidades prioritárias e orientações para o plano de ação;
- V - Socialização da memória do processo e reconhecimento do seu produto principal: o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola (MINAS GERAIS, 2004, p. 14).

O trabalho coletivo representa, nessa ótica, o princípio básico norteador do PDPI na medida em que, seguindo as recomendações da SEE-MG, cada escola deveria elaborá-lo ao longo de 2004 e aperfeiçoá-lo em 2005, sempre com a decisão de “construir um projeto comum” capaz de traduzir “as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação” (MINAS GERAIS, 2004, p. 17).

Para assegurar o processo de aceitação dos profissionais da escola na participação efetiva do projeto, o discurso da SEE-MG enfatiza um exercício de práticas democráticas e colaborativas no interior da escola:

A escola é um organismo vivo, alimentado pela energia que circula dentro e em torno dela. A escola nunca morrerá, nunca se tornará ultrapassada se todos aqueles que a alimentam permanecerem interligados, dispostos a trabalhar em cooperação e conectados à realidade externa, prontos para enfrentar os desafios que se apresentam ao longo da história (MINAS GERAIS, 2004, p. 7).

<sup>5</sup> Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), voltado para o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores que foram orientados no sentido de formar e desenvolver suas ações para planejar e discutir seus projetos por meio dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPS), para atuar na capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores de modo a atender as exigências prescritas no projeto; Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), direcionado a diretores, vice-diretores, professores e especialistas em educação.

O processo de elaboração do PDPI foi realizado sob monitoramento das instâncias superiores que promoveram intensa divulgação na comunidade escolar e orientações quanto à elaboração do documento:

[...] para uma melhor visualização prática podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o *registro documental* de um projeto. Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com recursos que embora não tendo ainda, são possíveis de serem alocados (MINAS GERAIS, 2004, p.76 – grifo do documento).

No entanto, a SEE-MG traçou um roteiro para que as escolas se “guiassem” conforme os “moldes” propostos, sendo elas monitoradas e acompanhadas pelas Superintendências Regionais de Ensino – SRE-MG por meio de seus técnicos. Foram “sugeridos” planejamentos específicos para cada um dos cinco encontros a serem realizados seguindo as seguintes prescrições: a) apresentação e sensibilização do projeto; b) definição dos marcos referenciais e orientadores do trabalho na escola; c) realização do diagnóstico da realidade da escola; d) levantamento das necessidades e prioridades da escola e preparação para a elaboração do plano de ação; e) apresentação e discussão dos planos de ação já elaborados. Nessa conjuntura, o modelo de estrutura do documento foi indicado:

Para facilitar o trabalho de redação do documento final do PDPI pelas escolas, bem como a sua análise pela equipe central da SEE, é importante estabelecer uma estrutura comum geral, a ser observada por todos, de forma a garantir a presença de dados mais relevantes ao conhecimento de cada proposta: contextualização histórica, finalidades institucionais, necessidades prioritárias, objetivos, formas de intervenção na realidade escolhidas pelo coletivo de educadores que participou do processo. *É com essa intenção que estamos propondo a seguinte estrutura: apresentação – introdução – filosofia Educacional da Escola – Diagnóstico da realidade – escopo do projeto – plano de ação – cronograma geral – orçamento geral – planilhas orçamentárias ou de custos.* (MINAS GERAIS, 2004) (grifos nossos).

Embora a SEE-MG afirme a importância de um projeto pautado nas necessidades reais da escola em detrimento de um projeto ideal materializado em um “documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos”, nota-se que um processo de regulação burocrática no qual a ação da escola restringia-se ao enquadramento ao modelo proposto, difundido nas escolas em forma de cartilha explicativa, sob a orientação dos técnicos da SRE-MG.

O acompanhamento dos projetos por meio de reuniões dos técnicos da instância regional com as equipes das escolas, também foi feito de modo a atender às exigências da SEE-MG, como se observa nos itens de pauta de reunião, arrolados a seguir:

- I - Colocar o PDPI em ordem de acordo com as orientações para elaboração do documento final;
- II - Corrigir todo o plano de ação – planilhas;
- III - Enumerar páginas;
- IV - Dar um nome chamativo aos projetos (que dê visão do todo);
- V - Entregar documento final (planilhas) 12/04/2005 na SRE-MG
- VI - Enviar cópia corrigida para a SRE/MG;
- VII - Escolher um membro do PDPI para receber senha da SEE/MG
- VIII - Priorizar as ações – Projetos do PDPI
- IX - Retirar os excessos – otimizar o máximo os custos;
- X - A escola precisa ser agradável, alegre, bonita e limpa (MINAS GERAIS, 2005 s/p.).

Nota-se o propósito de “tutela” das escolas visando o alcance das metas definidas pelas instâncias governamentais de modo mais eficaz, por meio de modificações na estrutura escolar, nos programas, no currículo e na prática educativa.

#### 4. A implantação do PDPI nas “escolas de excelência”

As duas escolas envolvidas na pesquisa, denominadas aqui de Escola A e Escola B, oferecem o Ensino Médio regular básico, cujo objetivo principal, como etapa final da educação básica, é a formação geral, conforme a proposição legal que subsidia esse nível de ensino no Brasil.

Como mencionado anteriormente, os profissionais da escola deveriam realizar um diagnóstico indicando as dificuldades a serem enfrentadas com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Na Escola A, os sujeitos envolvidos no processo educativo indicaram problemas relacionados ao currículo rígido e, descontextualizado da realidade, voltado para a formação preparatória e para o vestibular; à avaliação tradicional, punitiva e quantitativa; à falta de planejamento e articulação entre as diversas áreas do conhecimento; às dificuldades de relacionamento interpessoal; à necessidade de formação de grupos de estudos, de melhoria dos recursos didáticos e à necessidade de reorganização e aproveitamento do tempo e do espaço escolares.

A Escola B, por sua vez, indicou como principais dificuldades questões relacionadas à falta de segurança e de condições físicas, materiais e estruturais, com os processos de formação continuada desarticulados e esporádicos e ressaltaram a necessidade de estabelecer uma ação social mais efetiva na comunidade escolar.

Fica evidente, no diagnóstico realizado pelas escolas, que a qualidade da educação vinculasse às características peculiares de cada estabelecimento de ensino. A Escola A, por exemplo, afirmou oferecer um ensino “diferente das demais escolas da cidade” e se reconhece como “escola de excelência”, independentemente do PER. Ela afirma que o número de alunos matriculados anualmente permanece sempre aquém da procura por ser a “preferida no lugar” e por oferecer um ensino “forte” que prepara o aluno para concursos e vestibulares. A Escola B, por seu turno, foi inserida no PER pelo critério de tradição na história da cidade como instituição preocupada em promover “uma formação geral com ênfase no social”, tendo em vista o atendimento aos alunos das classes populares com condições econômicas desfavorecidas.

Após a realização do diagnóstico, as escolas construíram seus PDPIs de acordo com um conjunto de *indicadores de qualidade* fixados pela SEE-MG, quais sejam: a) gestão escolar; b) integração escola/comunidade; c) programação sociocultural; d) relações interpessoais; e) organização do espaço escolar; f) processo de ensino-aprendizagem; g) conteúdos/currículo; h) organização do tempo escolar; i) avaliação da aprendizagem; j) planejamento didático; k) atendimento diferenciado ao aluno; l) recursos didáticos.

Observando a incidência de tais critérios, delimitadores de um conteúdo em rol taxativo, conclui-se pela ausência de autonomia mínima das escolas e tolhimento prévio de idéias que poderiam ser inseridas no PDPI, conforme as especificidades de cada escola. O enquadramento prévio dos indicadores de qualidade pela SEE-MG resultou na elaboração de projetos semelhantes, embora as escolas apresentassem realidades diferentes de acordo com os diagnósticos realizados.

Além disso, a orientação da SEE-MG ocorria no sentido de que as escolas “sonhassem” transpondo para o papel o ideal de escola que desejassem construir. Nessa direção, elas foram incentivadas, no seu coletivo, a materializar seus “sonhos” em forma de projeto de uma escola de qualidade, conforme afirma a diretora da Escola A:

[...] A instrução que nós tivemos era: vocês podem sonhar... sonhar... sonhar alto... muito alto mesmo. Mandaram que nós sonhássemos bem alto, e, no sonho, nós construíssimos a escola dos nossos sonhos, a escola que sempre desejamos ter. É lógico que eles falaram mil e uma maravilhas do projeto; então, a gente começou a sonhar. Começamos a colocar no papel tudo que queríamos para a nossa escola (Diretora da Escola A).

Depois de reiteradas discussões coletivas, apresentaram um conjunto de projetos específicos a serem desenvolvidos, nos quais redesenharam a “escola dos sonhos”, idealizado pelo coletivo das

comunidades escolares com o propósito de reconstruir a escola pública de excelência, conforme registra a supervisora da Escola A: “[...] Nós expusemos nossa realidade, colocamos no papel nossas carências e fraquezas, demos nossa ‘cara para bater’, e, em cima disso, construímos um projeto para uma escola como a gente queria” (Supervisora da Escola A).

No entanto, a fragilidade da proposta de elaboração do PER pode ser observada nas determinações da SEE-MG para a elaboração do PDPI que não se pautam nos problemas indicados pelos sujeitos das escolas. Por outro lado, é preciso sublinhar que na quase totalidade, os projetos específicos não foram atendidos pela SEE-MG, evidenciando, desta forma, a incoerência entre o discurso político e a implementação dos projetos governamentais. Após criar grande expectativa nas escolas, ficou inviabilizada a efetivação dos projetos “sonhados” os quais se concretizariam por meio da sustentação financeira dos cofres públicos. Nesse cenário, fica evidente a frustração dos professores:

[...] Então... as coisas ficaram assim... só no sonho, que até agora está longe de tornar realidade. O sonho virou pesadelo. Eu me decepcionei muito com esse projeto (Professora da Escola A).

[...] O projeto que nós elaboramos foi totalmente dentro das instruções da SEE, não fizemos nada fora do que eles mandaram. Só que eu digo pra você que o sonho de escola que nós propusemos construir ainda está muito longe de se tornar realidade, e não é por responsabilidade nossa (Professora da Escola B).

Na previsão do governo do estado de Minas Gerais, até o final de 2006, todas as escolas-referência estariam prontas, totalmente equipadas, dentro do que se havia proposto a desenvolver e com os planos de ação executados ou em execução. Em 2007, uma das técnicas da SRE-MG diz:

[...] Sobre o projeto que a escola sonhou para ela e dentro dele os projetos específicos que ela idealizou, ainda não aconteceram. A SEE criou uma expectativa muito grande e as escolas acreditaram que realmente poderiam elaborar um projeto diferenciado e que teriam retorno, mas isso ainda não aconteceu. Estamos aguardando uma manifestação da SEE quanto à realização desses projetos (Técnica da SRE-MG).

Não obstante, até o final do ano de 2006, nenhum dos projetos havia sido desenvolvido na totalidade, ou seja, conforme havia sido proposto. Destacam-se os limites da ação governamental na implantação de um projeto que se propõe, retoricamente, a promover uma “qualidade no ensino”, mas desconsidera-se os problemas enfrentados no interior da escola havendo a imposição de projeto que se torna inviável devido a falhas estruturais. Decorridos os três anos após o início da implantação do projeto, as escolas ainda careciam de espaço, infra-estrutura e materiais para a realização de suas atividades. Por esse motivo, todas as ações que dependiam de investimento por parte do governo mineiro foram inviabilizadas.

[...] Foi passado para nós o seguinte: que alguns projetos, aqueles que não precisavam de dinheiro, de verba, as escolas poderiam desenvolver, sim, com seus recursos próprios. Então, ficaram pendentes aqueles que dependiam de verba da SEE (Técnica da SRE-MG).

Aliado à falta de recursos financeiros, o moroso processamento burocrático da SEE-MG dificultou a viabilização das ações do PDPI das escolas:

[...] O processo todo é muito burocrático. Às vezes nem é tanto a questão de não ter recurso; são os trâmites, mesmo. O pessoal das escolas fica inconformado: por que o negócio tem que ser tão burocrático assim? Eles queriam que fosse rápido, mais prático, mas tanto eles como a gente acabamos nos acostumando (Técnica da SRE-MG).

A lógica que prevalece na implantação do PDPI no âmbito do PER é a de que a perspectiva da regulação burocrática preconiza a regra hierárquica, a conformação das prescrições e a necessidade de controle dos processos de trabalho (LESSARD, 2002 apud MAUÉS, 2010, p. 724). Esse modelo idealizado apresenta-se desconectado da realidade da escola, de sua cultura, seus costumes, seus valores e sua história.

### Considerações finais

A forma de implementação de projetos específicos para melhoria da qualidade na educação do ensino médio em Minas Gerais revela uma sequência de incoerências entre as concepções e ações de intervenção no trabalho escolar. A passividade, o despreparo e a falta de competência constituem representações construídas sobre a escola e seus sujeitos, as quais se revelam nos meandros dos programas educacionais do governo. Tais concepções se configuram como estratégias discursivas para legitimar a ação reguladora do estado sobre o trabalho escolar, gerando políticas educacionais ambíguas e descontextualizadas da realidade das escolas.

Por outro lado, as ações governamentais revelam uma política reguladora, burocrática e normativa que reduziu o PDPI – elaborado no interior da escola como o “projeto dos sonhos” – a um *pacote de insumos e serviços* pautado em ações de racionalização de gastos seguindo a lógica de eficiência mercadológica. A partir desse escopo de análise, a autonomia da escola é traduzida como desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos para com a educação.

No que se refere ao cotidiano das escolas de ensino médio analisadas nesta investigação, é muito provável que cada professor termine por constatar que sua realidade na sala de aula está muito distante dos modelos impostos pelo poder público. Nessa conjuntura, as escolas e seus sujeitos passam a ser “reféns” de uma política descontextualizada da sua realidade que veicula um discurso falacioso, autoritário e impregnado de retórica vazia, que nada contribui para a alardeada melhoria na qualidade da educação e para a autonomia da escola pública.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Projeto de Lei 8035, 2010.

BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA, A., FERNANDES, R., COSTA, F. A., NARCISO, I. & VALÉRIO, O, (Eds.). *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997, p. 23-43.

\_\_\_\_\_. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*. Curitiba, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n. 17, 2011, p. 101-110.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.11-26.

FONSECA, A. A.; MARINELLI, C. R. G. O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. *Educação e Fronteiras*, Dourados-MS, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007 p. 49-57.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

KRAWCZYK, N. R. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

\_\_\_\_\_. O PDE: Novo Modo de Regulação Estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p.797-815, set/dez. 2008.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o predito o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

MAUÉS, O. C. A avaliação e a regulação. O Professor e a responsabilização dos resultados. In: DALBEN, A. I. L. F. [et al]. *Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 704-29.

MINAS GERAIS. *Caderno de orientações: Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) — uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Ofício de convocação da SRE-MG para reunião com as equipes de elaboração do PDPI nas escolas-referência em 7 abr. 2005.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

PEREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REZENDE, V. M. *A descentralização financeira e a autonomia da escola mineira: um estudo dos processos de prestação de contas de escolas estaduais na jurisdição da 16ª SRE de Ituiutaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no Ensino Médio*. Brasília: Livro Editora, 2006, p. 83-138.

Recebido em: 12 de setembro de 2011.  
Aprovado em: 17 de novembro de 2011.



## OUTRO ENSINO MÉDIO É POSSÍVEL? REFORMA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

### ANOTHER HIGH SCHOOL IS POSSIBLE? REFORM, TRAINING POLICIES AND VALUATION TEACHERS IN QUESTION

*João Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>*

*Elaine Nicolodi<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo analisa alguns dos elementos básicos da reforma do ensino médio a partir dos anos 1990, destacando, sobretudo, a problemática da formação e da valorização dos professores. Duas são as questões que norteiam a exposição: as políticas em curso no Brasil vêm indicando concretamente a possibilidade de outro ensino médio? A formação e a situação atual dos professores permitem pensar em outro projeto formativo para o ensino médio? O propósito é contribuir com as reflexões acerca da implantação de um ensino médio de qualidade para todos no contexto da obrigatoriedade e da gratuidade prevista na Emenda Constitucional nº 59/2009.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino médio. Formação e valorização de professores. Educação básica. Reforma. Qualidade.

**ABSTRACT:** This article examines some of the basic elements of education reform average from the year 1990, emphasizing especially the issue of training and enhancement of teachers. There are two issues that guide exposure: current policies in Brazil have indicated specifically the possibility of another high school? The formation and current situation of teachers may suggest another project training for high school? The purpose is to contribute to the reflections on the implementation of a quality school for all in the context of the mandatory gratuity provided in Constitutional Amendment n. 59/2009.

**KEYWORDS:** High school. Teacher training and development. Basic education. Reform. Quality.

O ensino médio, destinado à população de 15 a 17 anos, foi a etapa da educação básica que menos expandiu o atendimento e evoluiu em termos de qualidade desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996). Assim, por um lado, observa-se que a taxa líquida de matrículas da população de 15 a 17 anos é de aproximadamente 50% e, por outro, verifica-se que é baixo o desempenho dos estudantes nos exames/provas de âmbito nacional e internacional. Talvez isso se deva ao fato de essa etapa da educação básica não ter sido incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei n. 9.424/1996. Só com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei n. 11.494/2007, é que o ensino médio passou a ser mais efetivamente contemplado pelo financiamento público.

Sob a responsabilidade dos estados, desde a aprovação da LDB, o ensino médio parece ter ganhado nova perspectiva a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009, que o tornou obrigatório.

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador CNPq. E-mail: joafofo@terra.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. E-mail: elainenicolodi@hotmail.com

Essa emenda, na verdade, tornou obrigatória e gratuita a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tal obrigatoriedade deverá, no entanto, ser implementada progressivamente no Brasil, até 2016. Além disso, o ensino médio passou a contar com os programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Há, portanto, muitos desafios para o processo de universalização do ensino médio com qualidade para todos, sobretudo para aqueles na faixa etária de 15 a 17 anos. Além disso, persiste ainda a dualidade que sempre marcou essa etapa de ensino, ou seja, a de um ensino médio de formação geral/acadêmica para a continuidade dos estudos no ensino superior ou a de uma formação para a terminalidade dos estudos e para a busca da inserção profissional imediata. Essa problemática certamente impõe algumas questões para reflexão: Será que é possível articular essas duas perspectivas de formação num projeto integrado? As políticas em curso no Brasil, desde a segunda metade dos anos 1990, indicam concretamente a possibilidade de outro ensino médio? A formação e a situação atual dos professores permitem pensar em outro projeto formativo para o ensino médio?

O propósito desse artigo é, pois, refletir sobre alguns dos elementos da reforma dessa etapa da educação básica e, em especial, sobre a problemática que envolve a formação e a valorização dos professores, tendo em vista contribuir para almejar um ensino médio de qualidade para todos no contexto da obrigatoriedade e da gratuidade prevista na Emenda Constitucional nº 59/2009.

### 1. O ensino médio a partir dos anos 1990: indicadores, finalidades, diretrizes e ações

A LDB estabelece que a educação escolar deva ser organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. Na educação básica (educação infantil, de zero a cinco anos, ensino fundamental, de seis a 14 anos e ensino médio, de 15 a 17 anos) encontra-se a maior parte da população em idade escolar, ou seja, 51.549.889 milhões, conforme o Censo da Educação Básica (2010). Desse total, cerca de 85% dos estudantes estão matriculados em instituições públicas, evidenciando a responsabilidade do estado para com sua oferta.

TABELA 1: Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa - Brasil 2002-2010

Ano	Matrícula Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2002	56.203.383	49.019.486	185.981	24.661.545	24.171.960	7.183.897
2003	55.317.747	48.369.509	105.469	23.528.267	24.735.773	6.948.238
2004	56.174.997	49.196.394	96.087	24.172.326	24.927.981	6.978.603
2005	56.471.622	49.040.519	182.499	23.571.777	25.286.243	7.431.103
2006	55.942.047	48.595.844	177.121	23.175.567	25.243.156	7.346.203
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.724
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382

Fonte: MEC/Inep/DEED

- Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.  
2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

As matrículas no ensino médio registra certa estabilidade nos últimos anos. A rede estadual responde por 85,9% das matrículas, sendo a maior responsável pela sua oferta, seguida da rede privada com 11,8%; a rede federal tem 1,2% e a rede municipal 1,1%. Se considerarmos que o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental foi de 31.005.341 matrículas em 2010 e que destes 14.249.633 estavam matriculados nos seus anos finais, pode-se afirmar que um número significativo de alunos do ensino fundamental não dá prosseguimento aos estudos no ensino médio.

TABELA 2: Número de matrículas no ensino médio de 2007 a 2010

Ano	Matrículas
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675

Fonte: MEC/Inep (2010)

O ensino médio constitui-se uma etapa fundamental na vida dos jovens, pois definirá, em grande parte, a trajetória escolar e profissional futura. De acordo com o art. 22 da LDB/1996, a educação básica, em geral, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Já o ensino médio (art. 35), “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

As finalidades estabelecidas para o ensino médio apontam para a consolidação de conhecimentos, prosseguimentos dos estudos, preparação para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos presentes no mundo do trabalho. Como forma de se atender às finalidades apresentadas, entre outras estabelecidas, exige-se, conforme art. 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996).

Com isso, desde a aprovação da LDB/1996, muitas tem sido as determinações, as orientações, as reformas implementadas pelo governo federal e também pelos governos estaduais, uma vez que com a LDB os estados têm a incumbência de oferecer, com prioridade, o ensino médio. Primeiramente, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem), expressas no Parecer nº 15/1998 e na Resolução nº 3/1998 que estabeleceram princípios que iriam subsidiar a reforma do Ensino Médio:

I – A Estética da Sensibilidade.

Estimular a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade e a construção de identidades.

II – A Política da Igualdade.

Reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres da cidadania.

III – A Ética da Identidade.

Superação entre o público e o privado. Construção de identidades sensíveis e igualitárias. Respeito à identidade do outro. Incorporação da solidariedade, responsabilidade e reciprocidade nas esferas sociais e pessoais (BRASIL, 2000).

As Dcnem têm caráter obrigatório, pois são definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Posterior a elas vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Pcnem) em 1999, não sendo obrigatórios, mas como recomendação para o trabalho do professor. Na apresentação deste documento, afirma-se que:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000).

Os Pcnem deveriam, pois, passar a orientar as práticas educacionais no ensino médio, uma vez que: Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (BRASIL, 2000).

Antes de os parâmetros chegarem às escolas, no segundo semestre de 1999, o Ministério da Educação (MEC) passou a divulgar um boletim sobre o ensino médio, intitulado *Novo Ensino Médio – educação agora é para vida*. Em seu editorial, o Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, afirma:

Concluída a concepção do novo ensino médio, estamos trabalhando para levar até as escolas uma série de materiais que vão ajudar as equipes de professores e diretores a construir os projetos escolares e a aperfeiçoarem sua prática pedagógica. Este boletim, que as escolas receberão a cada bimestre, é mais um canal para levarmos informações atualizadas até os professores. E ele está aberto para acolher contribuições, idéias e experiências (BRASIL, 1999).

Entre tantas diretrizes e orientações, o processo de reforma do ensino médio, no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), tendo como ministro da educação Paulo Renato de Souza, apresentou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem,

apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento, insere-se nesse quadro de profundas e recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social (BRASIL, 2004, p. 2-3).

Para este projeto muitos foram os desafios. Entre as metas propostas, uma delas merece destaque neste momento: implementar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio. Assim, os estados estariam incluídos em subprogramas financiados para atender ao proposto no projeto.

Para atender ao programa, os estados deveriam apresentar, dentro das normas solicitadas pelo MEC, seus Projetos de Investimento (PI)<sup>3</sup>. A partir de então os estados propuseram suas ações durante o segundo mandato do governo FHC (1999-2002). Desse processo de reforma do ensino médio é importante compreender que ocorreram variados programas, projetos e atividades para sua implementação e que, para tal, seria indispensável pensar a formação e o envolvimento efetivo dos professores.

## 2. A formação e a valorização dos professores do ensino médio a partir dos anos 1990

Essa reforma do ensino médio, a partir da segunda metade dos anos 1990, não foi acompanhada, no entanto, de uma política de estado para a instrução e valorização de professores que levasse em conta a formação de um profissional que soubesse: a) atender às novas demandas de matrículas do ensino médio – uma vez que um dos objetos do Projeto Escola Jovem era trazer um número maior de alunos para esta etapa da educação básica, que durante muitos anos foi tratada de forma menos relevante por parte das políticas educacionais; b) lidar com a linguagem desses jovens e com suas diferenças e igualdades; c) proporcionar aos jovens o acesso a diferentes processos e bens culturais; d) lidar com as novas formas de acesso à informação, entre outras.

Em Goiás, o Projeto Escola Jovem tinha como pretensão, com base no projeto de investimento (PI-GO): (I) reordenamento da rede escolar; (II) reestruturação curricular; (III) valorização do professor; (IV) protagonismo juvenil; (V) fortalecimento institucional. Entre as metas propostas para a valorização do professor estavam as seguintes: “publicar edital para contratação de agência formadora para habilitar docentes, nas três áreas do conhecimento, em cursos com a extensão de 2.310 horas; [...] publicar edital para contratação de agência formadora para ministrar cursos de complementação pedagógica, para 853 docentes”, além de outras metas (GOIÁS. SUPEM, 2001, p. 19). Dessa forma, para a capacitação, como forma de valorização do professor, estavam previstos R\$3.514.404,14 dos gastos. Além disso, estariam previstas capacitações para a reestruturação curricular, para o protagonismo juvenil e o fortalecimento institucional, chegando-se a 39% dos gastos do PI-GO que estava “orçado em aproximadamente R\$28.789.099,00, sendo R\$13.600.849,87 do Programa Escola Jovem (47,24%) e R\$15.188.249,13 de contrapartida estadual (52,76%)” (GOIÁS. SUPEM, 2001, p. 20). O que os números não apresentam é como aconteceria uma capacitação que pretendesse efetivamente estar relacionada com a realidade da escola e com o perfil dos alunos que deveriam chegar a este “novo ensino médio”.

O que se esperava é que fosse proposta uma política de formação e valorização de professores do ensino médio que levasse em consideração a escola que temos e a escola que queremos, ou seja, uma escola

que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2008, p. 51).

Assim, como cobrar desse professor esse novo perfil de atuação, uma vez que sua formação inicial, em quase sua totalidade, se dá de forma tão diversa da sugerida para a escola que queremos, já que se encontra centrada em paradigmas disciplinares e, também, pautada pela desarticulação entre teoria e prática e entre formação pedagógica e formação para os conteúdos específicos?

<sup>3</sup> Podemos citar o estado de Goiás como exemplo desse processo. O estado apresentou seu PI-GO e entre as metas apresentadas estava a capacitação de professores para atuarem neste novo ensino médio por meio de cursos presenciais e a distância, além de distribuição de materiais instrucionais. Para isso, foi proposto o “Programa Escola Jovem de Expansão, Revisão Curricular, de Capacitação dos Dirigentes Escolares e de Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Médio no Estado de Goiás”, que estabeleceria a reforma do ensino médio no período de 2000 a 2005 (GOIÁS. SUPEM, 2000).

Os espaços onde foram formados os professores, na maioria das vezes, “silenciam questões fundamentais, entre elas, a questão do sentido e da gênese da educação, da cultura, da escola, da formação, da universidade, da formação de professores, do currículo, da sala de aula, do ensinar e do aprender” (COÊLHO, 2006, p. 45), ou por se tratar de uma formação de tempos mais remotos, em que tais aspectos consideravam a sociedade da época para a qual estavam se formando ou, ainda, em formações mais atuais, na qual quem dita as regras é o mercado. O que fica evidente, quase sempre, é que esse novo docente deveria ter outra formação e outra prática.

Nesse contexto, no entanto, intensificaram-se os processos de avaliação externa dos alunos, das escolas e dos professores, por meio de provas, exames e índices, o que teve sequência nos anos 2000. Nessa direção, por exemplo, destacam-se os seguintes exames implantados pelo governo federal para a educação básica, com os respectivos anos de criação: Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (1994), Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (1998), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja (2002), Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2007), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (2007), Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010)<sup>4</sup>. A ênfase na avaliação vem sendo acompanhada, cada vez mais, pela maior responsabilização dos professores no tocante aos resultados da escola, especialmente em relação ao desempenho dos estudantes. Como afirma Oliveira (2005, p. 769).

São eles, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem com a se vitimizarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas.

Outro fator a ser levado em consideração em relação à formação dos professores é que as políticas e ações são quase sempre pontuais, ou melhor, são políticas de governo e, por essa razão, correm o risco de não terem continuidade após os processos eleitorais. Cada governo que chega quer deixar a sua marca e ao mesmo tempo quer ser lembrado por uma inovação educacional, esquecendo que os professores e os alunos são os principais agentes do processo ensino-aprendizagem e que os resultados na área da educação decorrem de um processo contínuo, de médio e longo prazo, e de ampliação dos investimentos em manutenção e desenvolvimento da educação, acompanhado da formação e valorização dos profissionais da educação.

### 3. O ensino médio e os professores a partir dos anos 2000

A partir de 2003, com o governo de Lula da Silva (2003 - 2010), foram implantadas novas políticas, programas e ações para a educação básica, destacando-se: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (Pnlem), em 2004; o Pró-Infantil, Pró-Licenciatura, Pró-Letramento e Proformação; a PEC n. 415/2005, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Posteriormente, foi apresentado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed – que

tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimento; criar

<sup>4</sup> Todos esses exames sofreram alterações ao longo do processo de execução nos diferentes governos, mas estão todos sendo realizados em conformidade com sua periodicidade.

1,6 milhão de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal (BRASIL. FNDE, 2004, grifos nossos).

Como pode ser observado, a intenção era uma efetiva realização da formação continuada de professores e gestores das escolas para o processo de implementação do programa em conjunto com as secretarias estaduais de educação. Nos meses de outubro e novembro de 2004, o Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC – organizou cinco seminários regionais para que fosse discutida a situação do ensino médio no Brasil, com a intenção de oferecer Orientações Curriculares do Ensino Médio, em nível nacional. Já em 2006, o MEC publicou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja carta endereçada aos professores afirmava que

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (BRASIL, 2006).

Em relação à formação de professores, o documento diz que:

A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da UAB (Universidade Aberta do Brasil) (BRASIL, 2006).

No seu segundo mandato, o governo Lula da Silva (2007-2010) apresentou, em 2008, o documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, no qual afirma que:

A definição e implementação de uma política para o Ensino Médio deve se dar, por um lado, a partir e à luz do conjunto de diretrizes, propostas e ações já encaminhadas pela sociedade brasileira em geral e pelo Estado brasileiro de modo mais particular. Por outro lado, deve estar sustentada, também, em uma definição mais precisa de identidade, orientada pela compreensão de que o Ensino Médio configura-se em etapa final da educação básica com algumas atribuições específicas já previstas na LDB (Art. 35) (BRASIL. MEC, 2008, p. 7).

#### **4. O ensino médio em Goiás: políticas e ações**

Nesse contexto, o estado de Goiás propôs o Programa de Ressignificação do Ensino Médio, com a Secretaria de Educação (Seduc) promovendo encontros com técnicos-pedagógicos, dirigentes de escolas e professores, com a intenção de instituir uma proposta curricular que contemplasse novas práticas curriculares por parte do professor, proposta esta consolidada em um documento denominado Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para qualidade, que em seu primeiro capítulo, intitulado *Por que ressignificar o Ensino Médio* afirma o seguinte:

Neste documento, procura-se, então, demonstrar, a seguir, que há de se empreender esforço conjunto por parte de todas as instâncias e atores que participam da construção do processo educativo escolar de nível médio, uma vez que não basta a dotação de recursos financeiros e físicos [...]. É preciso ressignificar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, ressignificar o ambiente da escola (GOIÁS. SEDUC, 2009a, p. 13).

No mesmo documento, são apresentados os sujeitos do ensino médio, entre eles o professor e seu papel diante das mudanças:

O professor solicitado pela reforma do ensino médio há de se renovar e de ressignificar em sua ação, postura: há de ter uma atitude que estimule o fazer aprender e não o meramente ensinar, posto que já não se tem necessidade de ensinar conteúdos estanques mas, muito mais, como atingi-los e sistematizá-los. Isso requer que o professor transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar, sua identidade [...] (GOIÁS. SEDUC, 2009a, p. 25).

Sendo assim, espera-se que o professor esteja sempre em processo de formação, “autoformação” e que

As ações de formação devem apoiar-se em estratégias que:

a) considerem a demanda;

b) estejam centradas nas equipes e ocorram nas próprias escolas. Desse modo, concretiza-se uma formação permanente coerente com os princípios pedagógicos da reforma: de identidade, diversidade e autonomia das escolas e das equipes; de contextualização na realidade escolar; de interdisciplinaridade no trabalho em equipe (GOIÁS. SEDUC, 2009a, p. 27).

No entanto, fica a seguinte questão: sob quais condições deve ocorrer essa formação, considerando alguns desafios vivenciados pelos professores nas escolas – o grande número de alunos nas salas, a infraestrutura das escolas, até mesmo em relação à sala dos professores, a quantidade de turmas de cada professor, a dupla jornada de trabalho, etc.

Nas Diretrizes Operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2009/2010, a Seduc/Go apresenta as orientações para o trabalho das escolas, contemplando aspectos administrativo-pedagógicos a respeito da reforma do ensino médio, incluindo a “ressignificação”:

No quesito disciplinas opcionais (que correspondem a 20% da carga horária total do curso) contará com a formação de turmas de acordo com o quantitativo de turmas de Ensino Médio existentes na unidade escolar, na proporção de três disciplinas opcionais para cada duas turmas;

De acordo com a especificidade do conjunto de atividades próprias de cada uma das disciplinas opcionais, observar que estas devem ser desenvolvidas, preferencialmente, na modalidade vivencial. Nesse caso, devem ocorrer em salas-ambiente, laboratórios, programa e espaços específicos, quando se tratar de banda, coral, coreografia, pintura, formação de horta, pomar e outros;

No processo de implantação do Programa de Ressignificação, a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns deve ser acompanhada pela gestão da escola que designará, de comum acordo com o conselho escolar, um professor coordenador do curso de Ensino Médio que atenderá aos turnos diurno e noturno, responsabilizando-se pelo planejamento, execução e monitoramento da proposta;

O coordenador do curso de Ensino Médio deverá subsidiar e acompanhar a equipe de professores na implantação e consolidação dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização que subjazem a proposta curricular. Para atender a esse objetivo, o coordenador deverá:

1. Orientar o desenvolvimento de projetos e atividades que visem ao trabalho interdisciplinar e às práticas pedagógicas;
2. Observar, atentamente, que as ações, atividades e programas desenvolvidos na implantação e desenvolvimento da Matriz proposta atendam à necessidade de um processo de ensino/aprendizagem contextualizado. [...] (GOIÁS. SEDUC, 2009b, p. 54).

Além dessas orientações específicas em relação ao ensino médio, no documento da Seduc/Go encontram-se também as atribuições do professor e de seu perfil. No primeiro caso, o professor para atuar nas escolas da rede estadual deve, entre tantas atribuições:

Participar de programas de capacitação continuada, buscando aperfeiçoar-se na sua área de atuação; [...] Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino ministrado na unidade escolar;

Utilizar os resultados da avaliação no replanejamento das aulas e do plano de curso, incluindo-se no processo

avaliativo, portanto, colocando-se em condições de repensar as análises, escolhas e decisões tomadas, refazendo o percurso, levando em consideração os dados coletados e o desempenho dos estudantes; Cumprir a legislação vigente e as orientações advindas da mantenedora (GOIÁS. SEDUC, 2009b, p. 93).

O professor deve, com isso, atender à realidade e responsabilizar-se pela aprendizagem de seus alunos, para que seja possível atuar com competência e habilidade. Em se tratando da formação, o documento prevê que:

Os Pólos de Formação Inicial e Continuada (UAB) são unidades acadêmicas responsáveis pelo apoio presencial aos Projetos de Formação Inicial e Continuada, destinadas aos docentes das redes municipais e rede estadual de Ensino, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outras Instituições Públicas de Ensino Superior de Goiás e de outras unidades da federação. O Pólo de Formação Inicial e Continuada está vinculado administrativa e pedagogicamente à Coordenação de Ensino a Distância. O acesso aos cursos se fará por meio de editais das instituições formadoras, devidamente divulgados pela Seduc (GOIÁS. SEDUC, 2009b, p. 38-39).

Além disso, disponibilizaram-se dois centros referenciais nos quais os professores poderiam buscar atualizações para suas práticas pedagógicas: o Centro de Referência em Ensino de Ciências e Matemática (Creciem) e o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, ambos “servindo de suporte acadêmico aos projetos de formação continuada em serviço dos docentes dessas áreas do conhecimento” (GOIÁS, SEDUC, 2009b, p. 38-39), além do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), atuando como centro de formação continuada de professores e disseminadores do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por meio do Programa de Informática Educacional – ProInfo.

Por sua vez, no ano de 2010, a Seduc-Go publicou material expositivo<sup>5</sup> afirmando estar entre seus pilares a mudança do perfil das escolas públicas de Goiás e a valorização dos profissionais da educação. Como forma de incentivo à carreira, foram propostas melhorias salariais com a participação em cursos de aprimoramento, compreendendo 5% de aumento no vencimento a cada 180 horas de cursos (chegando a até 30%), além de mudança de nível de cargo no caso de formação continuada em programas de Pós-graduação. A Secretaria propôs ainda conceder licença integral para aprimoramento em nível de mestrado e doutorado, “concedendo, no período de 2006 a 2009, o número de 272 para mestrado e 37 para doutorado” (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 99), considerando que dessa forma os professores poderiam retornar à sala de aula com novas práticas pedagógicas que elevem os índices de aprendizagem na escola.

Em relação à formação de professores do ensino médio, no período apresentado pelo relatório, a Seduc/Go promoveu encontros e seminários em parcerias com instituições universitárias (como a Universidade Estadual de Goiás, a Universidade Federal de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, entre outras instituições)<sup>6</sup>. Além desses eventos, em 2010 foi instituído o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente como espaço para discutir e promover políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores.

<sup>5</sup> Esse material se encontra disponível no próprio endereço eletrônico da secretaria como um relatório para divulgar suas ações e políticas no período de abril de 2006 a abril de 2010, produzido pela Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Educação (GOIÁS. SEDUC, 2010)

<sup>6</sup> Nesse contexto, destacam-se os seguintes eventos: Seminário Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade e Seminário Mídias na Escola (9541 participantes); Seminário para Reorganização da Matriz Curricular e Elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (400 participantes); Projetos Sophia (formação em Filosofia e Sociologia), Foco (1100 agentes culturais qualificados), Abá (formação em História da África, 1350 participantes) e Semente (educação ambiental – 300 participantes); Encontros de diretores para a construção do projeto pedagógico (3973 participantes, em 2007, e 2200 participantes em 2008); Encontro pedagógico com diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos sobre alternativas para o ensino médio (450 participantes); Curso de atualização de professores de espanhol em parceria com Embaixada da Espanha (210 professores em formação); Oficinas do Creciem itinerante (601 professores multiplicadores capacitados) (GOIÁS. SEDUC, 2010).

## Considerações finais

As análises efetuadas até aqui evidenciam que a reforma do ensino médio e a política de formação e valorização dos professores, empreendida pelo governo brasileiro (União e estados), desde a segunda metade dos anos 1990, pouco avançou, sobretudo se consideramos que a reforma não considerou efetivamente as condições de trabalho nas escolas e a formação inicial e continuada dos professores. O baixo crescimento do processo de universalização do ensino médio desde os anos 1990, as altas taxas de evasão e repetência e o baixo desempenho dos estudantes indicam que a reforma e as ações de formação de professores praticamente não impactaram essa etapa de ensino. Cabe lembrar, ainda, como afirma Abarmovay e Castro (2003, p. 217) que:

As mudanças, inseridas pela implementação da reforma, atingem não somente a organização curricular do curso ou a estrutura das escolas, mas também têm implicações na vida de professores e, sobretudo, no cotidiano e no futuro dos alunos. Tendo em vista que as grandes mudanças que a reforma representa para a comunidade escolar, faz-se necessário adentrar a realidade dos estabelecimentos de ensino, dando voz a seus atores.

Portanto, os programas do MEC e as ações das secretarias de educação no tocante ao ensino médio, a exemplo de Goiás, precisam *voltar os olhos* concretamente para a realidade dos jovens estudantes no sentido de pensar uma política pública que realmente atenda às suas necessidades. Como afirma Manacorda (2007, p. 142), acerca da escola defendida por Gramsci, “a participação realmente ativa do aluno na escola (...) somente pode existir se a escola estiver ligada à vida”, pois a relação educativa na escola se dá entre indivíduos singulares, mas que “representam todo o complexo social”.

Em lugar disso, o que se observa é uma pedagogia da competição, do estabelecimento de metas e de resultados, em que os governos vão buscando implantar mais e mais programas, projetos e ações disseminadas em cursos de capacitação presenciais ou a distância, bem como por meio de palestras, seminários, atividades e tantas outras formas de se repassarem informações ditas como essenciais para a formação inicial ou continuada dos professores. Nesse contexto, esses profissionais sentem-se cada vez mais sobrecarregados de tarefas escolares e extra-escolares, o que vem acarretando vários problemas, tais como: desmotivação, absenteísmo, problemas de saúde, abandono da profissão, entre outros.

Faz-se necessário, portanto, reverter essa lógica por meio de uma efetiva política de valorização e de formação inicial e continuada dos professores, bem como de redefinição do projeto pedagógico-curricular da escola, no qual os professores tenham voz como agentes que pensam o seu próprio trabalho, as ações e as finalidades do processo educativo. Como afirma Giroux (1999, p. 25-26), é preciso pensar em políticas que considerem “redefinir o papel dos professores como intelectuais transformadores”, de modo que eles tenham papel ativo na composição do currículo, na gestão, nos processos político-pedagógicos, enfim, na definição mais ampla das políticas e reformas que buscam modificar a educação escolar e a prática docente, em geral, e particularmente no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco, MEC, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde)*. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed. Brasília, 2004. Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em: maio 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Síntese Estatística da educação Básica – 2010*. Brasília, MEC/Inep, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – *Educação Agora é para Vida*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Boletimedio1.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

COÊLHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOIÁS. Superintendência do Ensino Médio (Supem). *Plano de Implementação da Revisão Curricular, da Capacitação dos Dirigentes Escolares e do Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Médio*. Goiânia, maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Ensino Médio (Supem). *Caderno de Textos da 1ª Etapa do Curso de Capacitação dos Professores do Ensino Médio da Região Metropolitana de Goiânia*. Caldas Novas, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para a qualidade*. Goiânia, 2009a. 120p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010*. Goiânia: 2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Educação, a ponte que transforma a vida*. Goiânia: 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, Especial – out. 2005.

OLIVEIRA, J. F. A educação básica e o PNE/2011-2020: política de avaliação democrática. *Retratos da Escola*, v. 4, p. 91-108, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar e Currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-58.

Recebido em: 9 de setembro de 2011.

Aprovado em: 28 de outubro de 2011.



# **DEMANDA CONTÍNUA**





## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CHEGAMOS A INFÂNCIA CIDADÃ?

### PUBLIC POLITICS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WE GOT A CITIZEN CHILDREN?

*Solange Martins Oliveira Magalhães<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil, existe há mais de cem anos. Esse tem acompanhado as transformações do conceito de infância, instituídas pelos discursos científicos e institucionais que acabaram por transformá-la em um sujeito/objeto cultural inserido em um amplo projeto de constituição do sujeito moderno. Compreender as políticas públicas para a educação da infância implica em refletir sobre o *que é ser criança*, em nossa sociedade e o modo como as alterações nesse conceito passam a definir, orientar e ressignificar as práticas de atenção, criação, socialização e educação das mesmas, para que estas correspondam ao desenvolvimento do “projeto da sociedade moderna”. Por esta análise tentamos clarear as intenções que nortearam as tomadas de decisões em relação à educação desta mesma infância, sobretudo as neoliberais, bem como discernir a lógica, a dinâmica viva e até contraditória das políticas públicas para a educação da infância na sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Educação infantil. Infância.

**ABSTRACT:** Brazilian government has provided assistance for children of 0 to 6 years old from more than a hundred years. This happened alongside many changes in the concept of childhood. Scientific and institutional thoughts and mass means of communication to transform childhood into a cultural subject/object of modernity have influenced such changes. To comprehend public policies is also to reflect on “what it is to be a child” today in our society, and how changes in the concept of childhood have defined educational practices as well as socialization of children for modern society. Through this analysis we have tried to clarify some of the intentions that influenced children education – especially neoliberal thoughts. We have also proposed to discern the logic, living dynamic and even the contradiction of public politics of the education of childhood in the Brazilian society.

**KEYWORDS:** Public politics. Children education. Childhood.

#### Introdução

Este ensaio traz no seu conjunto memórias de quem viveu, em um tempo e espaço, experiências que refletiram as várias lutas nos contextos social, político, econômico e cultural dos movimentos, grupos e pessoas que se voltaram à militância no campo da educação - desde a década de 1970, quer seja por profissão, confissão ou compromisso. Tais grupos estabeleceram-se enquanto movimentos, mais ou menos organizados, pontuando marcos importantes de reorganização institucional e legal, iniciada a partir da redemocratização do país, que estabeleceu decisivas mudanças na educação, estando aquelas relativas à *educação infantil*, talvez, entre as mais relevantes.

Como educadora preocupada com a especificidade das ações docentes na educação infantil, penso que seja importante repensá-la nas tramas e teias em que as políticas voltadas para a infância foram sendo produzidas até desembocarmos na década de 1990, período de grandes proposições

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG. E-mail: solufg@hotmail.com

para a educação. Afinal, na década de 1990, estariam as propostas de políticas públicas refletindo a luta pelo reconhecimento da “criança cidadã” e pela melhoria da sua condição educacional? Ou estariam, intencionalmente, mantendo velhos objetivos que reafirmam a reprodução social das desigualdades? Ocorreu uma reforma para não mudar?

A década de 1990 representou um momento histórico importante para a educação infantil, reconhecendo-se legalmente sua necessidade e sua importância, conforme o que está escrito, por exemplo, na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (LDB/96) e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998). É necessário destacar que todo este processo só pode ser compreendido ao considerarmos o conjunto de ações e reações provocadas pela implementação de políticas de natureza neoliberais, já bastante discutido por autores brasileiros (EVANGELISTA et al. 2002; FRIGOTTO, 1996; DOURADO, 2002; DOURADO et al. 2003; RIZZINI e PILOTTI, 2009; ALBUQUERQUE, 2010; QVORTRUP, 2010).

Destacamos que pelas ações políticas que se expressam, por exemplo, em documento e produções oficiais, parece que se busca efetivar a passagem de uma educação da infância pautada na filantropia rumo a uma educação “cidadã”. Essa reflexão nos leva a um ponto em comum: a intencionalidade pedagógica, a qualificação da relação entre o “cuidar” e o “educar” proposta pelo nosso modelo de sociedade.

De uma maneira geral, o conceito de infância tal qual o conhecemos hoje tem sido localizado a partir da segunda metade do século XX, que acabou por desencadear uma nova demanda de ações sobre e para a infância, circunscrevendo novas variáveis a serem assimiladas por nós, pesquisadores da infância. Temos demonstrado, além de uma intensa criatividade, uma convergência fascinante de vários campos dos saberes a procura de seus significados (BUJES, 2002; GONDRA, 2010, 2002; KUHLMANN JR, 1998; GARCIA e LEITE FILHO, 2001; BRANDÃO, 2002; ARIÈS, 1981; 1993; ALBUQUERQUE, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2009; KRAMER, et al. 2011; SILVA, LUZ e FARIA FILHO, 2010; RIBEIRO et al. 2010; LEITE, 2010).

## **1. A infância como uma construção social**

A infância é uma construção social. Esta afirmação constitui um lugar comum na análise sociológica, psicológica, antropológica da infância. Nela condensa-se a ideia de que tem sempre havido uma fase da vida entre os seres humanos, e que esta se pauta prioritariamente na diferenciação frente ao mundo adulto e está ligada à conscientização, por parte destes adultos e das crianças, dessa diferenciação. O estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam conforme as variações sociais – classe social, grupo étnico, religioso, gênero, idade, etc. – porque são historicamente produzidos no interior de uma mesma sociedade (SARMENTO, 2001; ALBUQUERQUE, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2009; KRAMER, et al. 2011; QVORTRUP, 2010).

Como estamos cientes, a infância não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Ariès (1981), sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura que esboçou a chamada época moderna junto ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista. Não querendo oscilar entre exageros e ausências, de uma maneira geral, a definição de infância tende a estabelecer-se de forma universal e hegemônica na sociedade em que vivemos, por efeito da produção e disseminação de um discurso científico, de imagens e de políticas públicas e ações da sociedade civil. Assim, o modo como compreendemos a infância hoje nasce junto de um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002) e Frangella (2010) como um sujeito autônomo, empreendedor e competitivo.

Outra perspectiva interessante é reconhecer que a infância surge como metáfora de uma investigação que os homens faziam sobre si mesmos (CHARLOT, 1986), porém em tempos de ciências positivistas, nos quais o próprio homem tornou-se objeto a espera de uma explicação de si mesmo.

Se lançarmos um olhar metódico sobre a infância, numa perspectiva dialética, o que vemos é uma infância que passou a ser tratada como objeto privilegiado para uma ciência comprometida com a estruturação de um novo mundo e seus projetos educativos para a nova sociedade em formação.

Fica-nos claro que todo conceito representa um esforço de compreensão e não o esgotamento compreensivo dos fenômenos. Então, a definição de infância apresenta também os seus problemas, entre os quais merece destaque a recorrência vigente a um conceito único, universal, como colocamos linhas acima, insuficiente para abarcar a multiplicidade das experiências da infância, mesmo que ele seja um conceito capaz de adaptar-se criativamente às transformações e solicitações sociais.

Enfatizada a dimensão dinâmica do momento de seu surgimento, a criança é vista como dependente do adulto (ARIËS, 1981; 1993). O que isso quer dizer? Na medida em que a criança não está, de fato, inserida no processo de produção, central naquele momento do capitalismo, ela é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a “nova lógica” desse sistema econômico-cultural.

No nosso modo ocidental de compreender a infância, ainda hoje ela é vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, é associada à ideia de futuro e passa a ser considerada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará orientada pela lógica do trabalho e da produção (CHARLOT, 1986; RIBEIRO et al. 2010).

Junto à estruturação de um conceito de infância, tomaram forma também outros conceitos como o de família, escola e educação, mas todos têm algo em comum: convergem para um investimento numa nova sociedade em formação. Além do mais, descobriu-se a diferença e o direito à diferença na e através da educação, e ainda passou-se a compreender aquilo que hoje chamamos de desenvolvimento infantil, o que contribuiu para abrir horizontes inéditos e desafiadores, colocando o adulto para pensar e reafirmar seu compromisso com a sua educação que passou a ser compartilhada pela família e escola (POSTMAN, 1999; CARVALHO et al. 2010).

A família e escola, enquanto instituições sociais guardam, ao longo de suas histórias, um compromisso sistemático e político com a formação de um tipo de sociedade. A própria educação e as suas instâncias e regularidades institucionais começam a apresentar os rituais de iniciação à vida adulta e, com eles, diferenciados sistemas de “coerção física” e “material” entendidos como ensinamentos necessários à formação daqueles que estavam entrando no mundo da vida industrial. A escola tornou-se o espaço específico de adaptação às regras e aos valores sociais, de transmissão dos saberes necessários para as novas gerações serem inseridas na sociedade. Ghiraldelli Jr (1999) lembra-nos o clássico Pinóquio da literatura infantil: um boneco de pau que para se tornar menino de verdade precisa ir à escola, reforçando a importância dela e o papel da educação. Historicamente foi atribuída à educação a tarefa de conduzir a infância, pois ela sempre foi vista como a fonte dos comportamentos a serem educados e corrigidos. A escola normatiza e homogeneiza os sujeitos para ensinar todos igualmente. Acredita-se que é por intermédio da ação da instituição educacional e, principalmente, do educador que a criança se torna e faz aquilo que se espera dela: agir com autonomia, ao mesmo tempo em que atende às regras institucionais.

Como um ser incompleto que ainda vai desenvolver suas habilidades, a criança é perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Necessita do adulto em todos os momentos, é submissa e não pode decidir por si mesma, mas anseia por sua autonomia, quer exercitar sua capacidade e sujeita o adulto a todos os seus desejos. Essa é uma infância abstrata e essas contradições são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro determinado. Isto é, se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas (CHARLOT, 1986, p. 108).

A criança procura identificar-se com o modelo criado pela projeção do adulto e da sociedade na imagem que estes elaboram. O pressuposto de uma natureza infantil, então, opaciza o caráter

social e histórico da infância e da noção que se constrói sobre ela, pois dissimula a relação da criança com o adulto e com a sociedade. As tais carências infantis e familiares relacionam-se com o discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora denominadas como assistencial ora como educacional, de modo idêntico tomam as crianças apenas por seus limites privilegiando uma ideia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança.

Nessa lógica não há espaço para a infância de direitos, pois ela se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais. E a cidadania está limitada à condição de ser consumidora, erotizada pela mídia, mimetizada. Sob a hegemonia do mercado na lógica neoliberal, a ideologia do consumo torna-se cada vez mais absoluta, alterando a noção de infância e de sujeito. Este passa a ser um “corpo-que-consome-corpo; (isto é) o sujeito se reduz ao corpo e ao consumidor e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito se torna objeto” (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 37). Ser criança, por sua vez, é ter um corpo que consome, ou que deseja, mas não pode consumir as coisas que supostamente foram feitas para o seu corpo e aquelas que seriam próprias deste.

A criança é transformada por nós, sem piedade, em mercadorias de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela. O quadro contemporâneo produz uma época de desencontros, inclusive na educação infantil; não há tempo para brincar, trocar afetos, aprender valores. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas como trabalho, que não estejam voltadas para o imperativo da produção. E as políticas educacionais contribuem para alimentar o processo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais que o sistema impõe. A educação moderna busca assegurar a governabilidade das crianças (RAMOS, 2002).

Apesar das crianças virem consagrado, apenas na década de 1980, de forma objetiva e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, na Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas (1989), não viram, muito embora praticamente todos os países do mundo sejam signatários dessa convenção, garantidas de forma significativa a melhoria nas suas condições de vida. A infância passou a ser objeto de políticas educacionais (de controle e da disciplina), sequestro, contenção, institucionalização ou segregação, ao invés de políticas de proteção, como seria o esperado, desejado e propagado (FRANGELLA, 2010).

Hoje temos a nossa frente um debate que aponta uma infância compreendida como uma “construção social moderna” atrelada às demandas da constituição do modo de produção capitalista ou o seu suposto “desaparecimento” porque é entendida, conforme destacado por Postman (1999), como construção pós-moderna que, por estar atrelada à expansão do capitalismo, é deslocada para a esfera do consumo.

## **2. As iniciativas e as políticas voltadas para a educação da infância: de um lado uma criança sem infância e, de outro, uma infância sem crianças?**

Quando buscamos a lógica das terras brasileiras para a educação da infância observamos algumas particularidades, e arriscamos dizer que a infância, como alvo da ação pública estatal, esteve sempre presente nas decisões do Estado voltadas para o ordenamento social (RIBEIRO et al. 2010). Considerando que o Estado brasileiro só começou a se estruturar no século XIX, concluiremos não serem muito antigas a regulação estatal, as iniciativas e políticas voltadas para a educação da infância.

Nas primeiras décadas do século XIX, em uma sociedade como a nossa que, enfim, se modernizava, urbanizava e complexificava, uma série de discursos educacionais, sociológicos e psicológicos inscreveram-se numa mesma rede de projetos de intervenção no processo de socialização da infância, dotados de uma perspectiva civilizadora (GONDRA, 2002, 2010). Estes

pautavam-se nas iniciativas dirigidas às famílias brasileiras, com o objetivo de atingir as crianças para o aperfeiçoamento social, a transformação da realidade num sentido de estabilização e instituição de uma ordem social “equilibrada”.

Neste sentido, a nova concepção de infância foi acompanhada por uma “nova proposta educacional” que passou a ocupar um lugar central na agenda política, mobilizando parte da intelectualidade brasileira no âmbito de um processo mais amplo de governamentalização da sociedade, para o qual a dimensão de controle social era significativa e o acento autoritário evidente. A modelação da infância situava-se como elemento de importância essencial, pois ela somente adquiria importância como futuro adulto, e o indivíduo apenas encontraria lugar como membro da coletividade social, sendo esse “adulto esperado”.

Se olharmos com atenção, mesmo correndo o risco de uma simplificação, veremos que o atendimento à infância brasileira pode ser sistematizado através de uma categorização que expressa discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as políticas públicas e educacionais que vão sendo propostas para atender suas necessidades. Identificamos cinco diferentes modelos:

1. A *primeira* categoria que se faz presente desde o descobrimento até o início da década de 1920, pode ser descrita como a da *Filantropia* ou *Assistencialismo*. Modelo proposto para resolver ou minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza, sempre esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social. Sob o véu de uma moralidade religiosa centralizada na ideia de salvar a alma da criança e que, para torná-la temente a Deus, valoriza em extremo a obediência. A criança se torna passiva nas mãos dos adultos e da religião. Essa categoria ainda é presente nos nossos dias e caracteriza a criança como objeto de caridade, distante do sujeito de direitos. É interessante observar que essa ideia de uma infância cuja natureza manifesta carências naturais, se relaciona com o discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora são denominadas como assistencial ora como educacional, manifestando uma lógica que não abre espaços para a infância de direitos, pois torna-se alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais.

Dois símbolos deste modelo filantrópico e assistencialista podem ser citados: a fundação das Santas Casas da Misericórdia, com a participação direta da Igreja Católica através das irmandades, e a Instituição da Roda. Este era um período de visão patrimonialista impresso na estrutura do Estado Brasileiro, e a concepção de filantropia, presente nas diferentes instituições de atendimento à infância, era marcada pela ideia de que os recursos públicos deveriam sustentar as diferentes iniciativas particulares de atendimento à infância, o que, de certa forma, mantinham o direcionamento dos recursos para aquelas iniciativas particulares.

A infância brasileira, que era institucionalizada, sofria as vicissitudes de um campo multideterminado, dominado pela incerteza e pela imprevisibilidade, inclusive da própria sobrevivência. Naquele espaço de atendimento dos adultos para com as crianças começava a constituir-se uma explícita dimensão política, isto é, com efeitos sobre a regulamentação das suas condições coletivas de existência.

Vê-se que o atendimento à infância estava longe de se preocupar com o bem estar da criança, pois o que gestava a movimentação do setor privado era simplesmente a aliança que se estabelecia com grupos dentro da administração pública para garantir-lhe verbas e privilégios. A assistência à infância sempre situou-se como o resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa (KUHLMANN JR., 1998; BUJES, 2002; GONDRA, 2010).

Retomando nossos dias, a Educação Infantil institucionalizada articula, como naqueles dias, interesses, de modo a representar posições de grupos em situação de vantagem: “as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (KUHLMANN JR., 1998, p. 122). Sem dúvida, mesmo que apenas mais recentemente a educação da criança pequena insira-se no mesmo projeto de educação moderna, um aparato, nos últimos quatrocentos anos, foi construído no sentido de assegurar a governabilidade. Salvaguardada as diferenças instituídas nos tempos históricos, o governo de crianças precisa ser exercido, desde a mais tenra idade, ideia que se mantém desde os tempos coloniais (RIZZINI e PILOTTI, 2009).

2. A *proposta higienista* desenvolveu ações profiláticas voltadas para a constituição de uma sociedade saudável. Esta proposta não busca mais a alma pura da criança, mas a sobrevivência e um corpo sadio, aliado a um caráter igualmente são; as crianças serão agora submetidas a um treinamento intensivo para que, por meio da regularidade de hábito e da total ausência de satisfação das suas “vontades”, elas venham a ser autodisciplinadas. Portanto, a criança ideal ainda é aquela que segue rigorosamente as regras que o mundo adulto impõe, não levanta a voz para questionar as ordens que recebe, é limpa, correta e rigidamente preparada para enfrentar a juventude. Tal proposta pretendia produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores, preconizando, assim, a “emergência de uma arte de dirigir a sociedade” (RIZZINI e PILOTTI, 2009).

Se a preocupação médica com a infância já podia ser observada nas duas últimas décadas do século XIX dali para frente o país viveu a fase de maior investimento médico na infância e, em geral, as abordagens dessa tendência incidiam sobre as crianças nos primeiros anos de vida. A criança era vista como portadora de uma “alma em branco”, como “cera a modelar”, depositária da saúde social.

A intervenção de natureza educativa sobre a criança deveria ser conduzida num primeiro momento pela família, já que o espaço doméstico constituía-se no primeiro ambiente em que se processava a vida da criança, cabendo aos médicos e educadores fornecer às famílias a instrumentalização necessária para que conduzissem a contento sua tarefa. Mas as famílias apresentavam seus limites no exercício de sua função educativa, e a proposta higienista apelava para as intervenções de apoio público, e o Estado passava a responder a essa solicitação, pois não se podia responsabilizar unicamente a família pelas condições de desenvolvimento da criança, o que deu origem a novas políticas acompanhadas de novas perspectivas de atuação.

Nesta perspectiva, uniram-se o Estado e a Medicina: para o Estado, a educação da criança assumiu um cunho nitidamente social, tomando para si a incumbência do educar; na perspectiva médica, a criança passou a ser vista do ponto de vista da higiene social. Portanto, ao lado da ideia de defesa da infância difundida pela proposta assistencialista e filantrópica, em relação às crianças abandonadas, mais que a defesa das individualidades das crianças, a proposta higienista foi eleita como razão para a proteção de todas as crianças (KRAMER et al. 2011; GONDRA, 2010).

3. Em um *movimento educacional renovador*, um dos documentos mais importante do período em foco, no decorrer dos anos 1930, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), ou simplesmente Manifesto dos Educadores. Trazia um quadro compreensivo das relações entre a organização familiar e a escola, mas, em suas entrelinhas, a diretriz política para a consolidação da nossa futura sociedade.

O Manifesto dizia que o Estado, ao reconhecer e proclamar o direito de todos os indivíduos à educação, assumia o dever de efetivar este direito, tendo que tratar a educação como “uma função social e eminentemente pública”. Incorporar a educação entre “as funções essenciais e primordiais do Estado” significava reconhecer que a família já não dava conta integralmente de suas tarefas neste terreno. Embora continuasse sendo o ambiente natural de sustentação da criança, conforme proposta higienista, local onde se formam as inclinações morais e os ideais de vida, a família perdera, em proveito da sociedade política, uma série de atribuições diante da concorrência de grupos profissionais orientados para a satisfação de interesses especializados.

A especialização de tarefas, traço característico da sociedade moderna, ao invadir o território privativo dos pais e do grupo familiar, despojou-os da missão de educar os filhos. Essa corrente de pensamento também ia na direção do controle do ajuste e, agora, da formação moral, psicológica e pedagógica dos pais. Quanto menos habilitada a cuidar dos filhos, mais a família deveria recorrer aos profissionais cientificamente orientados para educar.

Novas influências, a mesma época e o pensamento psicológico ajudam a alterar radicalmente os fundamentos da educação infantil. A vontade da criança deve ser respeitada, ela passa a ter “voz e voto”, pode e deve dizer o que pensa e gosta, e quanto mais cedo opinar e questionar mais será considerada como inteligente e de personalidade.

O Estado que, por dever, assumia então a tarefa de educar as crianças, não podia (e ele sabia) afastar-se da família, justamente por ser este o ambiente capaz de dar a base moral para a pessoa. A família que perdesse sua função de educadora, em seguida foi chamada de volta ao processo para auxiliar o “Estado educador”. Nesse movimento, temos uma educação que deixou de ser incumbência exclusiva da família, instituindo duas forças sociais na socialização da infância: a família e a escola, mesmo que de modo substancialmente diferentes e até mesmo conflitantes.

Ao Estado competia normatizar a vida dos menores de idade, e o legislador não hesitava em entrar no âmbito do “pátrio poder”. Esta iniciativa do Estado não era simplesmente caridade, mas também um grande negócio para livrar-se, futuramente, dos males da criminalidade e da manutenção parasitária do delinquente, do doente, do mendigo, de todos os valores sociais negativos.

Novamente temos o discurso que priorizava a educação de um sujeito em sintonia com as inclinações da ordem social. Ao assumir a incumbência de educar, o Estado se tornou o fiscalizador que mantinha e ainda mantém a ordem pública, e que policiava e ainda policia a infância das crianças pobres. Em vez da mão terna e amiga do professor, como sinalizamos no subtítulo desta discussão, o Estado passou a utilizar-se da força que a lei impõe.

4. O *quarto* modelo caracteriza-se pela criação, pelo Estado Brasileiro, de um enorme corpo jurídico/institucional para o atendimento da infância. Lado a lado com o argumento econômico (melhorar a sociedade) e do modelo médico que acopla a razão eugênica (aperfeiçoar a espécie), advertindo que depende do poder e da vontade do homem apurar os defeitos, temos o discurso jurídico que preconizava a defesa da sociedade. A inobservância dos deveres sociais, morais e raciais conduziria males profundos e graves perigos para os povos (brasileiro) que os desprezavam. Este processo teve início na década de 1920 e seguiu até os anos 1980.

Dois códigos de Menores (1927, 1979), a criação dos Juizados de Menores (1924), o Departamento Nacional da Criança, ministério da Educação e Saúde (1934), o Estado Novo e a Primeira Delegacia Especial de Menores (1937), o Serviço de Assistência ao Menor (SAM, 1941/2), a Criação do SENAI (1942), Tentativa de reformulação do SAM (1956), Golpe Militar, criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem (1964) –, CPI do menor (1976), Segundo código de Menores e Ano Internacional da Criança, a extinção da Funabem e criação do Cbia (1989) são produtos desse momento. Trata-se do Brasil República com normas “científicas” de regulação social voltadas para as políticas de controle e contenção.

### 3. A quinta categoria: a criança cidadã?

A *quinta* categorização a que podemos nos referir é da “criança cidadã”, concepção que se sobressaiu nas décadas de 1980 a 1990, e caracterizou-se pela entrada em cena das Organizações não-governamentais (ONGs), pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento e pela participação da sociedade civil na elaboração de diversos documentos.

A atuação da comissão “Criança Constituinte” resultou no reconhecimento da educação de zero a seis anos como direito da criança, por inclusão, pois destaca-se na Constituição (art. 205) que

a educação é direito de todos, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Ainda no clima da participação popular e institucional pelos direitos da criança, durante a elaboração da nova Constituição, foi redigido o primeiro projeto da LDB, figurando a educação infantil. Segundo o Projeto de Lei n. 1.258-B, de 1988, aprovado na Câmara Federal, no dia 13 de maio de 1993, que viria a dar origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil adquire legalmente especificidade e ponto de partida. Especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, e ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimento infantis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, aprovada em dezembro de 1996, incorpora a Educação Infantil no interior do sistema de ensino, ocupando o nível da educação básica, destinada às crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares, conforme artigo 208, inciso IV da Constituição.

É interessante notar que os textos da lei foram elaborados com participação de setores organizados da sociedade, preocupados com o descaso manifestado nas esferas do executivo federal, estadual e municipal. Um exemplo claro de tal descaso foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto, simultaneamente retirou-se a possibilidade de sua efetiva implantação. Autores como Westphal (2002), Kramer, Nunes e Corsino (2011), e Gondra (2010), têm denunciado essa e outras contradições: se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, no concreto vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação e, ainda, discriminatórias e violentas contra as crianças, sobretudo as de baixa renda.

Esse tema expressa bem o momento em que vivemos, uma enorme distância entre o que se mantém entre as intenções inscritas na lei e a realidade vivida pela maioria dos brasileiros. Vários autores concordam que há um divórcio entre a legislação e a realidade, e isso não vem acontecendo recentemente na realidade brasileira. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e até mesmo pela oposição entre aquilo que é posto no papel e o que de fato se faz na realidade. Outra característica que mais complica a efetivação de nossas leis é a falta de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade (CAMPOS, 2002; KUENZER, 1999), e a educação infantil não escapa deste movimento.

Às características estruturais da realidade brasileira acrescentava-se a conjuntura dos anos 1990 quando as políticas econômicas de ajuste com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais, foram implantadas no país. Assim, o momento pós-constituente acabou sendo o momento de retrocessos nas áreas sociais, e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais na década passada.

Esses retrocessos são facilitados pela ausência de legislação complementar que regulava os diversos setores, ou pela falta de implementação do que se encontra definido em lei. Em uma política neoliberal observa-se a tentativa de manter o Estado forte o suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro lado, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, uma meta aceita e executada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O movimento de transferência de uma série de atribuições governamentais para o mercado, ou para as ONGs, por exemplo, acaba tendo efeitos graves para as áreas que acumulam déficits históricos de atendimento, dentre eles a saúde, a habitação e a educação. Ao mesmo tempo, grandes segmentos da população não encontram possibilidades de integração na economia formal, na qual há maiores garantias de proteção social, o sistema retrai-se e ausenta-se (EVANGELISTA, 2002; DOURADO, 2002; AFONSO, 2001; FRIGOTTO, 1996).

Esses problemas são expressões das articulações entre as mudanças ocorridas no mundo

do trabalho, configurando-se a necessidade de um novo sujeito que responda àquelas mudanças, e as políticas públicas e educacionais buscam responder à demanda social. Nas últimas décadas, as políticas educacionais do atual governo revestem de maior complexidade essa temática, que longe de ter sido enfrentada a contento da hegemonia taylorista/fordista (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003), agora depara-se com a necessidade de responder às novas exigências do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. Um bom exemplo foi a concepção adotada pelo governo desde a LDB/96 para explicitar seu modo de compreender essa relação; um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, implementando novos desafios para as políticas educacionais.

Esses contornos vão delimitando as políticas educacionais para a educação infantil, articulando as propostas à intencionalidade de atender as demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante. O modelo educativo até então dominante, orgânico às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender as demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

Para atender às tais demandas, que por sua vez correspondiam as da organização social também atravessadas pela rigidez, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas na versão conservadora e tradicional, nova e tecnicista, com propostas curriculares rígidas em termos de conteúdo e sequenciamento, pautadas na memorização, disciplinamento, mas sempre fundamentando-se no rompimento entre pensamento e ação.

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuravam a acumulação flexível, o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas duas décadas passou a exigir novas configurações de proposta educacional, ainda que a concepção de “criança moldável” persistisse em sua amplitude.

Aqui a educação infantil entra em cena: quanto mais se exige de conhecimento do trabalhador, mais amplia-se a necessidade de sua escolarização. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorista/fordista por modos de fazer, ou, mediada pela força física, passou a ser também mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

Há uma mudança significativa, podemos dizer, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passando a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas comportamentais, tais como criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes usos da linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar, criticar, avaliar, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente. Poderíamos ainda continuar uma lista exaustiva de necessidades.

Essas exigências do mundo do trabalho demandam um novo modelo de educação, sistematizado e intencional, ou seja, a ampliação dos processos escolares com base em uma determinada concepção de sociedade. Esse contexto, por demais nosso conhecido, reflete sobre o que está acontecendo na área da educação infantil, tensões e tendências.

O modelo de educação proposto é cruelmente elitista, mas perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, a qual ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade. Nas palavras de Kuenzer (1999, p. 180), “os excluídos precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos, embora usem drogas e comprem armas, não matem pessoas, não explorem crianças, não transmitam AIDS, não destruam a natureza, enfim, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento”.

Depois destas colocações, podemos dizer: “o capital está convicto e cheio de certezas de como e onde deve atacar”. A educação passa a ser encarada como uma política social e não foge a este quadro. Atribui-se uma importância vital e indispensável à mesma, pois ela é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no “Capital Humano”, no indivíduo (ARCE, 2006; FRIGOTTO, 1996). A educação deixa de ser encarada como direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função.

Dentro da lógica neoliberal do Estado Mínimo, a política educacional foi sendo norteadas por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento. E o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação define que ao governo, e somente a ele, cabe definir os sistemas de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos.

Soma-se a essa receita as normas ditadas pelo Banco Mundial, pela Unesco e Unicef, delimitando as políticas educacionais. Estas instituições, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, que tem como seu eixo articulador as necessidades básicas de aprendizagem (Neba), “entendidas como conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo” (ARCE, 2006, p. 260).

O relatório da Unesco, de Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, terminado em 1996, reforça esta proposta assinalando que à educação cabe a descoberta de “talentos” e “potencialidades criativas”, por meio do atendimento àquelas necessidades dentro da escola. Quatro novos pilares erguem-se para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho, tornando clara a nova tônica da educação e seus novos princípios: “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser” (UNESCO, 1998, p. 101).

Os quatro pilares aparecem impregnados de subjetividades, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar na sociedade. Estes pilares dedicam-se ao indivíduo e a toda sua vida, nos quais o Nebas deve ser trabalhado com afinco, e também na educação básica, que deve ser oferecida a todos e garantida pelo poder público, o qual deve minimizar os custos com parcerias, como garantia de equidade e qualidade. Isso servirá de base para que o indivíduo fique pronto para sua educação no trabalho (ARCE, 2006).

No Brasil, o reflexo das políticas neoliberais expressam-se, no caso da educação infantil, em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei), de 1998, que, devido ao seu ecletismo, tem tido várias críticas (VASCONCELOS, 2010; KUHLMANN JR., 1998), comprovando que em nada contribui para a melhoria deste nível de educação, além de articular e dar continuidade aos documentos que vinham sendo produzidos pelo Coedi/MEC (1994/1998)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999, estabelecem os objetivos gerais a serem seguidos. Sem detalhar como cada ação é proposta no RCNEI, o documento afirma uma concepção de infância, permitindo o incentivo e a orientação de projetos educacionais-pedagógicos nos níveis mais diretos de atuação.

Apesar de reconhecermos as controvérsias hoje existentes no campo da educação infantil, como por exemplo a sua tendência à dualidade com referência: à *segmentação* – tanto entre os níveis creche e pré-escola, quanto ao nível social – à *lógica do atendimento* – diferente dos

sistemas educacionais baseados no atendimento a todas as crianças; a creche prioriza a população pauperizada em flagrante contraste com o que a LDB estabelece – à *formação de professores* – aspecto muito discutido, pois a orientação na LDB é dúbia e não se sabe qual é o perfil do professor da educação infantil – e ao *financiamento* – não há recursos destinados para a educação infantil –, devemos assumir que do ponto de vista histórico, as políticas educacionais específicas podem ser compreendidas quando situadas na totalidade do movimento do cotidiano pedagógico, dos movimentos de educadores, dos movimentos sociais e da própria legislação.

O que estamos resgatando aqui não é novo, porém ainda é válido discutirmos a forma estratificada como se vê e como se educa a criança hoje, em pleno século XXI. A criança continua sendo tratada como problema, ou sendo formada para o futuro do mercado de trabalho, não existindo clareza quanto a dialeticidade dos vários aspectos do seu aprendizado e desenvolvimento e sobre a importância da sua educação enquanto parte de um projeto transformador da realidade desigual brasileira.

### Considerações finais

Na virada do novo milênio, deparamo-nos com uma civilização que hipervalorizou a racionalidade e o trabalho em detrimento de outros caminhos do conhecer e dos modos de viver, quer seja de forma individual ou no convívio com a criança. Isso significa que as interações entre adultos e crianças perderam em tempo e qualidade porque estão subordinadas à lógica do mercado.

Essa lógica autoriza-nos dizer que nunca se gostou tanto das crianças e, ao mesmo tempo, “produz-se” cada vez menos crianças e cada vez mais dispõe-se de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e, no cotidiano, cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida ao controle e às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levá-las em consideração. Seriam as crianças *importantes* e *sem-importância* ao mesmo tempo?

É incontestável que, nas últimas décadas do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças, mas estas têm sido concebidas de modo compartimentado, apresentando-se como uma questão ora das áreas de saúde, ora da própria família ou comunidade, ora do campo da educação.

É por essa razão, entre outras tantas, que a educação infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil. Nenhum órgão público se sente plenamente preparado, atualmente, para criar propostas efetivas e suficientes de operacionalização da educação infantil, apesar dela ter sido proposta oficialmente há quase cem anos.

Cada iniciativa parece ter se pautado em uma visão limitada, privilegiando uma ideia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança. Ou seja, propor um diálogo transformador das condições objetivas da realidade da infância pobre brasileira, servindo muitos programas assistenciais apenas para mascarar as relações histórico-sociais e culturais contraditórias, de opressão e de oposição travadas, inclusive, no esteio das políticas públicas para a infância e englobadas nas atitudes de quem diretamente lida com as crianças, os educadores. Não houve na nossa história uma preocupação afetiva em formá-los para assumir a postura de independência e autonomia intelectual frente à criação de propostas curriculares que lhe exigem ter segurança de ações e percepção de projetos para a criança de até seis anos de idade. Bastava-lhes cuidar do espaço, tornando-o menos perigoso, mais higiênico e o mais aconchegante possível.

Mesmo sendo promulgada pela Constituição Federal, em 1988, e ganhando espaços nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação, a criança é tratada no campo da marginalidade,

considerada uma preocupação de segundo plano. A partir da LDB/96, o reconhecimento desses direitos e obrigações e a transformação deles em ações políticas de sua efetivação foram atribuídos aos municípios e, mais especificamente, às Secretarias de Educação, já que a Educação Infantil aparece tratada como o período da Educação Básica de responsabilidade do município. Mas é necessário precisar melhor quais deverão ser, futuramente, as ações em relação à Educação Infantil, o que implica em estabelecer novos projetos político-educacionais que possibilitem a promoção de recursos que viabilizem a obediência às normas e diretrizes oficiais para a educação da infância.

No bojo da LDB/96, encontramos indicações genéricas sobre as relações humanas, e é com esse caráter que se estabelece os objetivos da educação voltada para a formação da cidadania, como forma de garantir a democracia e, concomitantemente, preparar para o trabalho. É justamente nestes dois sentidos que se veicula a preocupação manifestada pela formação ética, pela autonomia intelectual crítica, criativa, competente, competitiva, inventora de soluções para os problemas emergentes no mundo do trabalho.

Devemos olhar cuidadosamente tais proposições, em função do avanço das propostas e ideais neoliberais no movimento educacional brasileiro, que acaba nos levando a transformar/naturalizar a injustiça social. No caso da Educação Infantil, apesar do avanço na década de 1990, temos que atentar para a possível reedição da educação compensatória, transvestida em novos projetos. Tal reedição viabiliza-se, sobretudo pelo trato ainda superficial das reais condições de vida das crianças das quais fala a lei, o que leva a traduzir-se às políticas educacionais em novos planos assistenciais e de proteção à infância, cuja intencionalidade pedagógica voltada às crianças de 0 a 6 anos continue reafirmando antigas teses assistencialista, filantrópicas e higienistas, apesar do movimento que emerge em defesa dos direitos das crianças.

Finalmente, concebemos que a Educação Infantil insere-se simultaneamente em uma política de educação, de saúde e de bem-estar social. Isso porque a situação da infância, relacionada à dignidade, à cidadania e aos direitos humanos, não pode ser encarada como um problema da família ou da própria criança. Deve ser pensada por todos os que desejam modificar o quadro de pobreza, indignidade e miséria, de grandes concentrações de renda e de desigualdade social.

O momento atual pontua a necessidade de resistência e embate contra-hegemônico na educação, tão necessário para a superação de toda a forma de desigualdade e exclusão. O combate ao neoliberalismo na educação é uma das tarefas nessa luta contra-hegemônica, acenando possibilidades de atingirmos novos patamares no processo de transformação da realidade. Observamos que numa perspectiva democrática e socialista pulsam novas formas sociais, e a infância é parte integrante dessa construção histórica. Por isso, acreditamos que devemos priorizar, sim, o ensino de valores e princípios fundamentais na educação infantil, afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, os princípios de democracia e solidariedade, mas não como fazem os neoliberais, através da regulação do mercado ou da lei do mais forte.

Neste sentido, os caminhos percorridos até hoje, no plano das lutas e contradições, sobretudo na educação infantil, além da desigualdade e exclusão, também firmaram direitos sociais para além dos políticos. Um exemplo do que acabamos de falar é a própria Constituição Brasileira (1988) quando afirma uma nova concepção de infância, a *infância cidadã*. Mesmo que não haja, como discutimos, o empenho político para a lei tornar-se realidade, o direito é posto e a sua reivindicação é certa. E, talvez, em um dia breve, nossas crianças deixem de ser *cidadãs de quinta categoria*.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, n. 75, ago. Campinas: Cedes, 2001.

ALBUQUERQUE, S. S. de. Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez., 2010.

ARCE, M. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, n. 74, abr. Campinas: Cedes, 2001.

\_\_\_\_\_. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÈS, P. *História Social da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

\_\_\_\_\_. Por uma história da vida privada. In: \_\_\_\_\_. *História da vida privada v. 3: da renascença ao século das luzes*, p. 7-9. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.393/96, 20 de dezembro.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. Dezembro, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 001/99. Brasília, 1999.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P. Olhares de Crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jul./set. v. 26, n. 3, pp. 417-426, 2010.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 80, set. Campinas: Cedes, 2002.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA J. F. DE F; CATANI, A. M. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Alternativa, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C. M. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANGELLA, R. de C. P. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Revista Teias*, 2010.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 82, abr. Campinas: Cedes, 2003.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHIRALDELLI JR. P. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIRALDELLI JR, P. A Infância na Cidade de Gepeto ou Possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. In: *Estilos da Clínica*. v. 4, n. 6, jul., pp.10-17, 1999.

GONDRA, J. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. A emergência da infância. *Educ. rev.* [on-line], v. 26, n. 1, pp. 195-214, 2010.

- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*: publicação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Cedes, n. 68, dez. Campinas: Cedes, 1999.
- KUHLMANN, JR. M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITE, C. D. P. Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, v. 11, São Paulo: Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2011.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QVORTRUP, J. Infância e política. *Cad. Pesqui. [online]*. v. 40, n. 141, pp. 777-792, 2010.
- RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, A. P.; OLIVEIRA, J. P. de; SIMÕES, L. R.; CÔCO, V. A infância no contexto da educação infantil. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, jan./jun., p. 4-11, 2010.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar criança*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SILVA, I. de O.; LUZ I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43 jan./abr, 2010.
- UNESCO. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: MEC/Cortez, 1998.
- VASCONCELOS, T. M. P. Civilizar e disciplinar a infância: a escola paroquial do povoado de serrote (Jacobina-BA, 1941-1957). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, dez. 2010.
- WESTHPAL, M. F. (Org.). *Violência e criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

Recebido em: 12 de agosto de 2011.  
Aprovado em: 29 de novembro de 2011.

## CASOS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

### TEACHING CASES AS A POSSIBILITY OF REFLECTION ABOUT TEACHING ON THE GRADUATE

*Simone Albuquerque da Rocha<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Os casos de ensino têm se constituído em instrumentos de reflexão adotados no desenvolvimento profissional de docentes na Educação Básica e nas licenciaturas, pois abordam eventos da prática, possibilitando o revisitar das situações didáticas do cotidiano da profissão. Interessou-nos investigar sua adoção na pós-graduação, espaço ainda pouco explorado, questionando: os casos de ensino produziram resultados satisfatórios, quando utilizados para potencializar as reflexões sobre a formação de professores a partir de referenciais teóricos utilizados na disciplina Seminário avançado II no PPGE da UFMT? Adotando a abordagem qualitativa, a investigação se deu com 17 mestrandos, utilizando a observação, a leitura aos subsídios teóricos, a interpretação e a discussão do caso de ensino, seguida de análise dos relatórios dos mestrandos. Os casos de ensino revelaram-se como mais uma possibilidade de reflexão sobre os referenciais teóricos na pós-graduação, estimulando as reflexões sobre o desenvolvimento profissional e constituição da identidade docente dos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Casos de Ensino. Desenvolvimento profissional. Identidade docente.

**ABSTRACT:** The teaching cases are major tools adopted reflect the professional development of teachers in Basic Education and the Undergraduate, discuss events for the practice, making it possible to revisit the situations of everyday teaching profession. Interested in investigating the adoption on the Graduate, space is still little explored, questioning: The teaching cases produce satisfactory results when used to enhance the reflections on the training of teachers from theoretical frameworks used in the course Advanced Seminar II in the graduate class? Adopting a qualitative approach, the investigation took place with 17 masters, using the observation, theoretical support to the reading, interpretation and discussion of the teaching case, followed by the reports of the masters. The teaching cases proved to be more a reflection on the possibility of theoretical graduation, stimulating reflections on the professional development and constitution of the identity of the teacher involved.

**KEYWORDS:** Teaching cases. Professional development. Teacher identity.

#### Introdução

Os casos de ensino constituem-se em importantes instrumentos pedagógicos para o trabalho de reflexão-ação docente no desenvolvimento profissional dos professores e daqueles que pretendem refletir sobre a complexidade da docência no cotidiano escolar. Tanto servem aos professores em exercício, quanto aos futuros profissionais, na medida em que ilustram e detalham situações da profissão, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática docente.

Segundo Mizukami (2000), ao analisá-los, “passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações educacionais específicos e tentar esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas”. Ainda para a autora “ao construí-los, aprendemos a

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: sa.rocha@terra.com.br

descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas” (MIZUKAMI, 2000, p. 162). Os casos de ensino, assim sendo, abordam eventos da prática docente possibilitando o revisitar das situações didáticas vivenciadas no cotidiano da profissão, além de contribuírem como metodologias para estimular o processo de reflexão dos professores em seu desenvolvimento profissional. Um caso de ensino,

[...] têm uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. [...] têm um enredo- começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre. (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2000, p. 151)

Não distantes deste processo de ação-reflexão-ação propiciados pelos casos de ensino, estão os memoriais reflexivos que consistem em registros pessoais (narrativas) da trajetória formativa dos educadores sob a forma de diários. Assim, “os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento [...] as narrativas podem ser aproveitadas para serem trabalhadas como caso, desvendando o conhecimento que lhes subjaz. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem as suas próprias teorizações” (ALARCÃO, 2005, p. 55-56).

O uso das narrativas tem sido adotado para estimular a reflexão sobre os processos de reconstrução das práticas docentes em cursos de formação de professores em exercício. Avaliações positivas têm sido efetivadas sobre algumas propostas que incluem narrativas, entre elas, a realizada por Gatti; André; Placco (2008) a respeito do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) do MEC/SEED/Fundescola, destinado aos professores leigos.

Assim, narrativas, memoriais, diários de ensino e casos de ensino tem sido adotados como instrumentos para o desenvolvimento profissional dos professores. Os casos de ensino, objeto deste estudo, utilizados como instrumento para o desenvolvimento profissional dos professores, têm sido investigados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas licenciaturas como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional que se dão além dos espaços formativos presenciais, tendo como referência a proposta da Ufscar no *Programa casos de ensino e aprendizagem da docência, curso de extensão - professores iniciantes e casos de ensino* (2006-2007) em espaços virtuais. Os casos de ensino consistem em experiências e investigações ainda pouco socializadas em nível de Brasil, que já os aponta como um interessante campo de pesquisa, posto que estas já ocorrem com autores internacionais, sendo o precursor J. Shulman (1990, 1992, 1996, 1998, 1999, 2002, 2003), seguido por Mesrseth (1990, 1996) nos Estados Unidos; Alarcão (2000, 2005) em Portugal; Marcelo Garcia (1999) na Espanha; no Brasil, Mizukami (2000, 2002, 2007), Nono (2001, 2004), Domingues (2007), Ribeiro (2009), entre outros.

Diante disso, causou-nos interesse investigar o uso de casos de ensino na pós-graduação, até então não registrado em pesquisas. O estudo se deu em 2007 quando os casos de ensino foram introduzidos em uma disciplina no Mestrado em Educação/UFMT e trouxe como questão indagadora: teriam os casos de ensino resultados satisfatórios na pós-graduação, quando utilizados para potencializar as reflexões sobre os referenciais teóricos utilizados na disciplina Seminário avançado II no Programa de Mestrado em Educação da UFMT?

Delineando a pesquisa

A investigação se deu na turma de Seminário Avançado II de 2007 do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- linha – “formação de professores e organização escolar”.

Os referenciais teóricos abordados na proposta da disciplina objetivavam estudar e discutir as bases que dão sustentação à análise, interpretação e compreensão das produções sobre formação de

professores, abordando a profissionalização docente e o desenvolvimento da identidade profissional. O professor da disciplina estudioso dos casos de ensino, então decide adotá-los na disciplina, com a finalidade de observar se ele se adapta como instrumento de reflexão, conforme já fora experienciado em outros níveis de ensino em experiências bem sucedidas. Os casos de ensino naquele momento consistiam em uma possibilidade de uma reflexão mais ampla, uma “imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 103).

Assim, ancorado nos pressupostos da pesquisa qualitativa o estudo visou apreender as perspectivas dos participantes, pois a investigação qualitativa joga luz sobre as dinâmicas das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os sujeitos investigados foram 17 alunos da disciplina que se dividiram em grupos de análises A, B e C. O professor deu, então, três casos de ensino para os mestrados analisarem e procederem às suas reflexões coletivas, sendo que para o presente texto, trazemos apenas um caso analisado pelos grupos.

Os instrumentos da pesquisa foram a observação - utilizada pelo pesquisador nas aulas do mestrado e os relatórios dos alunos sobre suas reflexões do caso em relação aos teóricos estudados - também observados no momento da escrita e disponibilizados pela professora na entrega final. As análises dos dados foram realizadas contando com os recortes dos relatórios de observação e os recortes dos relatórios dos grupos de alunos nos estudos das narrativas dos casos de ensino. Assim, para identificar os trechos extraídos dos dados, em forma sequencial, foram adotadas: Rel. Obs. t.(trecho) 1,2..., e para os relatórios dos grupos adotamos: Rel.Gr.(grupo) A, B...t.(trecho) 1.2.

As análises dos dados coletados se deram em torno dos seguintes eixos:

- Reflexão sobre as teorias estudadas a partir das análises do caso de ensino
- O desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente

O caso de ensino adotado para a reflexão e análise dos mestrados associado ao referencial trabalhado na disciplina está a seguir:

As questões indagadoras para os pós-graduandos foram:

- Que relações se podem estabelecer entre os textos estudados e o caso de ensino apresentado?
- Como as professoras leigas evidenciam seu desenvolvimento profissional da docência em suas falas?
- Que associações o grupo pode realizar sobre os autores que trabalham com desenvolvimento profissional e o caso de ensino em pauta?
- Como se pode analisar a questão da formação sob o ponto de vista das políticas de formação? Que autores vocês utilizariam para tais análises?
- De que forma o caso de ensino o auxiliou o grupo a refletir os textos e associá-los à profissão docente e trajetória profissional?
- Em que episódios do diálogo das professoras pode-se observar a construção da identidade profissional e que autores puderam auxiliar a análise?

### **Analisando os dados**

Para a análise dos dados, utilizamos dois eixos norteadores, sendo o primeiro deles: *os pós-graduandos e suas reflexões sobre as teorias estudadas a partir das análises do caso de ensino.*

Acerca do primeiro eixo, os mestrados assim se manifestaram nos estudos em grupos:

- Grupo A:

O grupo A inicia suas análises discutindo que “é possível perceber nos depoimentos de Diana e Regina os conflitos pelos quais as professoras passam na constituição de sua profissionalidade, tendo em vista, a cultura que modela seus valores” evidenciando ainda que “as exigências de transformação dessa cultura herdada que as angustiam e as deixam inseguras perante a tentativa de mudança” (Rel.Obs.Gr.A, t.1). Sobre essa análise, no relatório registraram que “a própria ação docente é foco do desenvolvimento profissional apontada nos estudos em Marcelo Garcia como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribuem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, que sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 144). (Rel. Gr.A, t.1).

O movimento das reflexões dos grupos quando analisavam o diálogo dos leigos no caso de ensino ficou evidente no momento em que expressam: “é possível realizar um comparativo de quando iniciaram a carreira tomando como base o conhecimento herdado de seus professores para um conhecimento sistematizado, por meio do programa de formação que participam” (Rel.Obs. Gr.A,t.2). Sobre essas discussões, o relatório dos mestrands registra que “esses conhecimentos se legitimam quando elas fazem a relação do crescimento que tiveram, com o processo de desenvolvimento de seus alunos, as dificuldades e como os avanços passaram a ser enfrentados como novas formas de aprender e ensinar. O desenvolvimento profissional da docência está evidente nesse caso de ensino”. (Rel. Gr. A, t.2)

- Grupo B

Os estudos do grupo B centraram mais as suas reflexões na questão política da formação dos leigos. Em suas reflexões apontaram “a falta de subsídio e de políticas consistentes de formação docente para os professores da zona rural faz com que eles sintam certa instabilidade ao culparem-se pela falta de conhecimentos pedagógicos na prática” (Rel.Obs.Gr.B,t.1). Sobre esse dado, o relatório do grupo revela que Pérez Gómez (2001, p. 178-179) nos auxilia na análise do caso para vermos que a maioria das escolas e dos docentes vive dentro de uma cultura que prioriza o valor e o culto a eficácia simplista e imediata. Não basta existirem políticas para garantirem-na. “É necessário que os professores assumam com eles mesmos compromisso de mudança na busca de sua superação” (Rel.Gr.B, t.1). Afirma o grupo no relatório “que se pode perceber na fala de uma das professoras é a clareza que ela tem de ver se transformando em professora – sua identidade profissional em construção”. (Rel.Obs.Gr.B,t.2). Na discussão em grupo, ponderam que “a resignificação somente ocorreu quando foi ofertado às professoras o curso, oportunizando o repensar das novas concepções do processo de ensino-aprendizagem e avaliação” (Rel. Obs.Gr.B,t.2).

Sobre o relatório do grupo B, foi possível coletar alguns trechos que seguem: “com todas as dificuldades, a professora Regina cita em seu depoimento a mudança de atitude frente aos alunos. Observa-se no diálogo das professoras como utilizam a reflexão como ferramenta para analisar o espaço de sala de aula, tomando como locus a retomada histórica em que se está construindo sua profissionalidade” (Rel.Gr.B,t.3).

- Grupo C

Após a leitura do caso de ensino, os alunos comentam que “as falas das professoras revelam a cultura por elas vivenciada. As professoras compreenderam que pensar a formação é apropriar-se de um novo olhar em relação à cultura escolar como um dos elementos implicados no desenvolvimento profissional” (Rel. Obs.Gr.B,t.1). O estudo dos teóricos com o caso de ensino possibilita compreender e lidar com essa forma de constituir aprendizagens exigindo dos mestrands o refletir sobre e na prática docente em relação às ações educativas de forma contextualizada, mediante a utilização da prática da análise para a compreensão dos problemas levando-se em consideração situações reais de formação, desenvolvimento profissional e constituição da identidade docente. A respeito disso, a partir da leitura do caso os alunos do grupo C descrevem em seu relatório que: “a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos,

mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as decisões que constituem a cultura herdada” (PEREZ GOMES, 2001, p. 165)”. (Rel.Gr.C, t.1).

Em suas reflexões o grupo C comenta que Elliot traz contribuições para análise do caso buscam o texto e situam um parágrafo para leitura qual seja: “o conhecimento, então, é o resultado da investigação fluida e cotidiana sobre as peculiaridades da/na e a partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva da prática educativa”. (Rel.Obs.Gr.C,t.2). Interessou-nos buscar no relatório este momento da discussão e pudemos avaliar que foi registrado o seguinte: “é possível analisar o caso com base nos estudos de Elliot (2003) que nos permitiu compreender que o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo educativo que implica a compreensão das situações concretas que se produzem nas salas de aula em que trabalham”. (Rel.Gr.C, t.3).

A seguir, continuamos as análises com o segundo eixo: O desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente. Para tanto, obtivemos como respostas dos grupos as abaixo descritas.

- Grupo A

Os alunos do grupo A quando analisavam o caso de ensino enquanto possibilidade de estudar e refletir sobre o desenvolvimento profissional e constituição da identidade docente, se manifestaram: “escrever e ler sobre o que fazemos permite que nos coloquemos a uma certa distância da ação e vejamos as coisas e a nós mesmos em perspectiva” (Rel.Obs.Gr.A, t.1).Continuam suas análises coletivas ao expressarem que “imersos como estamos no dia a dia, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, planejar, rever nossas ações e nossos sentimentos, o estudo reflexivo, assim como os memoriais são uma espécie de oásis”. (Rel.Obs.Gr.A,t.2). As discussões se estendem, quando pinçamos a observação de uma mestranda: “o caso de ensino permite retroceder nosso vídeo para pausar a imagem e assim rever um pouco mais lentamente essas cenas de nossa jornada que passaram um pouco despercebidas ou simplesmente a vivermos de passagem”. (Rel.Osb.Gr.A,t. 3).

Lendo o relatório do grupo foi possível destacar um trecho em que se apropria de Nóvoa (1999, p. 67) para analisar o caso de ensino, assim citando: “a profissionalidade é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”. Assim, expressam os mestrandos que “quando as professoras se reportam à sua formação, todo esse conjunto aflora, deixando transparecer as proporções, os valores e as dimensões em que foram incorporados à sua formação”. (Rel. Gr.A, t.1). Afirma ainda, em seu relatório o grupo A que “o programa de formação em questão, trabalhou na perspectiva de ensino reflexivo e que demonstra em sua proposta um ‘compromisso’ em ajudar os futuros ou já professores durante a sua formação inicial a internalizarem a disposição e habilidade para estudar o seu modo de ensinar e para tornarem-se melhores nele ao longo de sua trajetória profissional”. Isso foi possível perceber nos estudos com Zheichner (2003). (Rel. Gr. A, t.2).

- Grupo B

Nos estudos do caso, em relação a constituição da identidade docente, o grupo B, em suas discussões, expressou que “um dos aspectos mais relevantes desse caso de ensino seja o despertar das professoras para a necessidade de valorização, significação da profissionalização docente e construção da identidade profissional”. (Rel. Obs.Gr.B, t.1). Em suas análises no relatório o grupo evidenciou que Carlos Marcelo (1999) as auxiliou a refletir sobre o caso de ensino e enfatizaram que “para conseguir escolas mais participativas, onde professores sejam inovadores e façam com que seus alunos se construam como cidadãos críticos requer, necessariamente a existência de profissionais capazes e comprometidos com os valores que representam” (Rel.Gr.B, t.2).

Na observação pudemos coletar o seguinte dado dos participantes: “em ambas as falas, podemos perceber a abertura dos professores para a mudança na prática a partir dos estudos no programa de formação e dos conhecimentos nele constituídos” (Rel. Obs.Gr.B, t.2). Os alunos

estabelecem associação com os estudos da disciplina ao escreverem no relatório que “também é possível observar a cultura do ambiente escolar favorável à inovação no sentido de cooperação profissional, de apoio e bem-estar, favorecendo as professoras processos de mudança e aborda em ambientes propícios à formação”. Isso é possível observar nos estudos que fizemos com os textos de Thurler (2001) (Rel.Gr. t.3).

- Grupo C

Estabelecendo reflexões sobre a profissionalidade docente, o grupo C abordou o estudo feito sobre Pimenta (1999) e analisou afirmando que “as professoras estabelecem no diálogo a reconstrução da identidade docente que perpassa pelas suas histórias de formação, de seus cotidianos e de suas convicções” (Rel. Obs.Gr.C, t.1). Afirmaram os mestrandos em seu relatório que “os estudos em Pimenta (1999) lhes possibilitaram entender que a partir do convívio com o grupo de colegas em sua formação, a identidade vai sendo reconstruída” (Rel.Gr.C, t.2). Das discussões, o trecho que o relatório analisado foi o que chamou a atenção do grupo, ou seja: “a indagação mencionada por Diana que muito os surpreendeu: será que a impossibilidade de estudar por não termos tempo, dinheiro para pagar o curso e para o transporte até o município é culpa nossa? Responde Regina que: aí eu não sei bem, porque uma coisa é estar errando e não saber, a outra é saber que se pode estudar e não se tomar providências”. (Rel. Obs.Gr.C, t.2).

Partindo desse ponto para a análise, pudemos observar nas falas dos mestrandos que “a formação intelectual e reflexiva dos professores não depende somente de ações individuais, mas, fundamentalmente do papel da escola como aparelho ideológico do estado”. Disseram os alunos que “o texto do Giroux (1998) auxiliou-os a perceber como interesses políticos ideológicos que estruturam e compõem a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (Rel. Obs. Gr.C, t.3). A abordagem de Giroux (1998), segundo eles, “contribuiu para a análise sobre o professor enquanto intelectual transformador, construindo nesse enfoque uma crítica às ideologias tecnocratas e instrumentais subjacentes a teoria educacional” (Rel. Obs. Gr.C, t.3).

## Considerações finais

As análises do caso de ensino pelos mestrandos demonstraram uma associação dos estudos às narrativas, possibilitando, inclusive, que em determinados momentos, os mestrandos se incluíssem como atores quando Paula assim se manifestou:

Professora, quando comecei a lecionar, em 1990, tinha 17 anos, havia chegado ao Mato Grosso há pouco tempo. E como Diana, fui lecionar em uma escola da zona rural e mesmo com o ensino fundamental incompleto, aceitei o desafio. Novamente como a professora leiga, a referência que tinha era a de como meus professores me haviam ensinado. Comecei a trabalhar com a primeira série do Ensino Fundamental. Acredito que não preciso dizer mais nada, pois as experiências como formadora já lhe permite compreender como foi esta trajetória. Outra coincidência, foram as noites de estudos à luz do lampião enquanto fazia o magistério.(Rel. mestranda Édina-Gr.A)

A adoção do instrumento de casos de ensino foi significativa para “capturar como os professores pensam, planejam e ensinam [...] no sentido de relatar suas construções a partir de suas teorizações e os reflexos na prática pedagógica resultantes de suas interpretações” (MIZUKAMI, 2000, p. 153). A respeito disso a mestranda Ana expressa que:

O esforço para comentar cada etapa de ensino está sendo importantíssimo pra entendimento das perspectivas teóricas apresentadas e discutidas pelo seminário. Representa um exercício intelectual, subjetivo, e por isso, muito singular de cada profissional olhar a Educação e a formação de professor sob

o mesmo referencial teórico, porém enriquecido com o saber e a leitura própria da cada locus. Refiro-me principalmente, ao que pude ver pela última aula nas análises feitas. (Relatório Ana - Grupo B)

Nesse procedimento de análises e reflexões dos textos associados ao caso de ensino, os alunos escreveram que “o uso dos casos de ensino, demonstra avanços na formação dos professores, tanto dos professores autores, como de nós, mestrandos ao analisarmos os casos de ensino contendo histórias vivenciadas pelos de professores em sua formação”. (Rel.Gr.A,t.5). A pesquisa revelou que a investigação, ainda que consistindo em uma iniciativa pontual e isolada na pós-graduação, permitiu aos leitores ampliar as reflexões sobre os teóricos estudados na disciplina, além de possibilitar o revisitar de suas próprias trajetórias, episódios e/ou eventos formativos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto, 2000.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete; PLACCO, Vera M.; Proformação, avaliação externa. Brasília: MEC/SEED, 2003.  
ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-164, jan./mar. 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. *Os Casos de Ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

ELLIOT, John. *La formación permanente del profesorado centrada em la escuela y la investigación em la formación del profesorado*. Madrid: Morata, 2003.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 1998.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. BRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (Org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Disponível em: < [http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos\\_Leituras/EDM\\_0402\\_Texto\\_Aprendizagem\\_Docencia\\_Alguas\\_Contribuicoes\\_Schulman.doc](http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos_Leituras/EDM_0402_Texto_Aprendizagem_Docencia_Alguas_Contribuicoes_Schulman.doc) >. Acesso em: 22 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. REALI, Aline Maria de M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar, 2002a.

\_\_\_\_\_. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2002b.

NONO, Maévi. *Caso de ensino e professores iniciantes*. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. Rondonópolis. São Carlos/SP.

ABRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (Org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papyrus, 2000.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. *As Organizações Escolares em análise*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Adria M. Ribeiro. *O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT, 2009.

SCHÖN. D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.

ZEICHNER, K. M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: FIORENTINI, GERALDI e PEREIRA (Org). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: DA LEITURA EM SI PARA LEITURA PARA SI

### LITERARY EDUCATION AND A TASK TO BUILD READERS: THE READING IN IT TO THE READING THROUGH IT

*Renata Junqueira de Souza<sup>1</sup>*

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>2</sup>*

*Joice Ribeiro Machado da Silva<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O artigo trata da relação entre a formação de leitores e abordagem do ensino das estratégias de leitura. Com base em estudos da literatura infantil, como Arena (2007a, 2007b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros, faz-se um diálogo com alguns dos pressupostos da perspectiva histórico cultural, tendo como foco uma educação literária humanizadora, no ensino fundamental, a partir dessa possível aproximação teórico-metodológica.

**ABSTRACT:** This article deals with the relationship between the reader formation and the teaching of strategies of reading. We based our discussion in reading and childhood literature researchers as: Arena (2007a, 2007b, 2008 and 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), and others. We dialogue with some points from the historical-cultural perspective, having a strong focus on a humanitarian literary education in elementary schools.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino das estratégias de leitura. Educação literária. Letramento literário. Formação de crianças leitoras.

**KEYWORDS:** Teaching the strategies of reading. Literary education. Literacy. Building readers.

#### Introdução

Neste artigo, buscamos indagar sobre a possível, necessária e adequada relação entre a chamada abordagem do ensino das estratégias de leitura, considerada por nós como uma metodologia alternativa, e a perspectiva histórico-cultural objetivando a formação de crianças leitoras em sua educação literária.

Tal abordagem de aprendizado da competência leitora tem sido foco, nas duas últimas décadas, tanto de estudos e pesquisas acadêmicas (GIROTO; SOUZA, 2010), quanto do interesse

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da – FCT – Unesp – Presidente Prudente. Grupo de pesquisa: Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. E-mail: recellij@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação – Unesp – Marília. Grupo de pesquisa: Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente. Professora da rede Municipal de Marília. Grupos de pesquisa: Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação e Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. E-mail: joicerms@ig.com.br

dos organismos oficiais, materializados, por exemplo, por meio de projetos de formação continuada de professores da rede pública<sup>4</sup> e pelos próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nossa meta é colocar em discussão a urgência dos professores do ensino fundamental de considerarem as crianças e a si mesmos inseridos no processo de formação de leitores em sua educação literária, quanto à produção cultural da literatura infantil, além de buscarem os meios pelos quais tal processo possa se objetivar – que em nossas pesquisas tem se respaldado pelas estratégias de leitura. Buscamos desse ponto de vista, ainda, problematizar a contribuição que os mediadores de leitura podem proporcionar no processo de formação dos leitores *em si*, para os leitores *para si*.

Para tanto valemo-nos dos estudos de Arena (2007a, 2007b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros.

O que propomos é que o professor, no interior da formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da competência leitora. Afinal, como tem se dado tal formação? Que tipo de possibilidades tem sido ofertado aos professores? Como diferentes grupos de professores e seus alunos, no interior das escolas, têm vivenciado o acesso e a mediação à leitura literária, ao discurso estético em face à corriqueira pedagogização da literatura infantil? Como tais professores se posicionam diante de novas propostas? Como pensar nos processos de mediação não como instrumentalidade? A que papel a escola estaria sendo convocada quando, por exemplo, crianças, desde os menores, afirmam passar tanto tempo imersos no mundo midiático – na TV, no computador, na internet? Como promover a humanização por meio da literatura de novos itinerários de leitura? O que pensar na formação de leitores *em si* e leitores *para si*? Responder a todas essas questões é um desafio de importância fundamental a nossa temática, todavia não serão aqui abordadas em sua integralidade.

No entanto, para além dos desafios teórico-práticos, tanto no campo investigativo da academia, quanto no das políticas públicas, e, ainda, da produção cultural contemporânea, entendemos que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas à formação do leitor autônomo, às criações literárias e ao seu campo de acesso, à mediação dessa leitura, às situações e meios de apropriação-objetivação da prática leitora, na medida em que pretendemos que crianças sintam-se não só arrebatadas pelas narrativas lidas ou contadas – pelas histórias de ficção (que de algum modo nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que vai se tornando senso comum em nossas vidas) –, mas possam, igualmente, nesse percurso, ir forjando seu estatuto leitor (ARENA, 2007a, 2007b, 2008 e 2010).

Assim, o primeiro item deste texto fala da leitura na escola, já entremeando a problematização de seu ensino por meio da literatura infantil e a busca por novos itinerários de leitura, respaldados nas aproximações teórico-metodológicas entre a abordagem do ensino das estratégias de leitura e alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Já o segundo, trata do papel da leitura dos livros de literatura infantil assumido pela escola na ação dos mediadores da leitura. Tal discussão é essencial na compreensão da forma pela qual a literatura infantil, como arte, pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil,

<sup>4</sup> Como os cursos de formação continuada de professores da rede pública do estado de São Paulo, propostos pela Secretaria da Educação. Por exemplo, o projeto “Teia do saber”, cuja temática “competência leitora” foi trabalhada a partir da tradução da obra de Isabel Solé, originalmente publicada sob o título *Estrategias de lectura*, ICE de la Universitat de Barcelona, Editorial Grão de Serveis Pedagògics, em 1996. No Brasil, a primeira edição data de 1998. Atualmente, em sua 6. edição, o livro traz a divulgação de conceitos teórico-metodológicos de um dos precursores da abordagem do ensino das estratégias de leitura, o norte-americano D. P. Pearson.

se trabalhada a partir de novos pressupostos divergentes de sua didatização demasiadamente escolarizada (SOARES, 1989). Assim, discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança.

No terceiro abordamos de maneira mais específica as estratégias de leitura, sua categorização e metodologia. Por fim, trazemos as considerações finais, retomando a defesa posta neste texto: da essencialidade de eventos de literatura infantil e de seus itinerários de leitura para a humanização de crianças leitoras.

### Leitura e escola

As situações de ensino, no formato oficinas de leitura, círculos literários, projetos de narrativas de ficção, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da leitura (BAKHTIN, 1995, 2003), o fazer-ser leitor, em seus modos de ler, conhecendo seus princípios e operações ao/para ler variados escritos. O que representa um modo de sair de seu cotidiano e retornar a ele mais enriquecido, pois pleno de possibilidades de um ensino desenvolvente, que permita a humanização do indivíduo (DAVIDOV, 1986; LIBÂNEO, 2004)

Para Davidov (1986) crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. Nessa direção Libâneo (2004) aponta que a “didática”, hoje, precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a “didática” precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar, problematiza Libâneo (2004). Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvente é oportuna. Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais (LIBÂNEO, 2004, p. 1-4).

Assim, falamos do sujeito aprendiz na constituição como agente de sua personalidade, já na relação com as diversas conquistas humanas, no processo de confrontação com as obras de arte (SNYDERS, 1993)<sup>5</sup> – em nossa delimitação de estudo, o tornar-se membro efetivo de uma comunidade de leitores em vista de uma “cultura *em si*, para uma cultura *para si*”, de uma “literatura

<sup>5</sup> O autor defende que a singularidade da escola, por ele almejada, é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode dela extrair; uma escola, diz ele, que ambicione confrontar o aluno com as conquistas humanas “essenciais”, na esperança de que ele alcance assim as alegrias “essenciais” (SNYDERS, 1993, p.7). Trata da noção de obra prima em sentido amplo, que inclui não apenas as grandes obras artísticas e literárias do passado e do presente, quanto as grandes descobertas científicas, as conquistas da técnica, do pensamento e da moral.

*em si* para uma literatura *para si*”, de um “leitor *em si* para um leitor *para si*”<sup>6</sup> (nas próximas páginas, para além do aparente jogo de palavras, discutiremos a essencialidade de tais expressões).

No entanto, compreender como se deve ensinar para garantir que as crianças se apropriem da leitura como prática cultural é algo complexo. Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998), Smith (1999) e Arena (2009, 2010), que apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação. Versam pela compreensão do que está escrito, pela busca e atribuição de sentidos ao texto escrito, na elaboração dos significados. Para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador (PERROTI, 1986; COSSON, 2007).

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1993). Tais atividades podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não exclusivamente como única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto. Para Cosson (2007) essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que, segundo o autor, deveria ocorrer através da literatura infantil nas séries iniciais.

Chiappini (1997, p. 10) vê igualmente tal inadequação. Segundo a autora, há, por parte dos professores, uma concepção de linguagem equivocada, pois a considera puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais, ainda presentes no cotidiano das salas de aula. A autora destaca a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão fica comprometida.

Nesse sentido, temos vivenciado o que Cosson (2007, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”, leitura que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois é a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles, orais ou escritos. O que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as.

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que “processa e examina o texto” (SOLÉ, 2009), em contribuição à formação de leitores críticos. No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.

Obter, portanto, uma leitura compreensiva, significa entender que tal processo precisa, em primeiro lugar, ser ensinado e, em segundo, deve ser silencioso (já em interlocução, mas primeiro

<sup>6</sup> Duarte (2001), apoiado nas categorias *em si* e *para si*, diz-nos do quanto a personalidade se forja de uma maneira dinâmica. Sua formação se dá, primeiramente, no âmbito *em si*, de modo que nesta fase não há uma relação consciente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Neste momento, reside a apropriação da realidade, concebida de maneira espontânea, ou seja, sem que haja uma reflexão crítica acerca desta – a individualidade pode cristalizar-se em uma individualidade *em si* alheia ao contexto em que o sujeito está inserido. A individualidade *em si* é cultuada pela sociedade imediatista e mecanicista, uma vez que, sujeitos que se cristalizam neste estágio percebem o mundo de uma forma fatalista, um mundo que lhes é dado, no qual devem se adaptar à situação de expropriação e exploração vigentes, negando a si mesmos como seres históricos. Em contrapartida, existem sujeitos que buscam romper com essa individualidade *em si*, na defesa de uma individualidade *para si*, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como esta se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

como ato individual de aproximação com os signos, com as palavras, com o texto), como afirma Bajard (2002), todavia a leitura pode e deve também ser compartilhada.

As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, como afirmamos acima, o ato de ler fica reduzido à decodificação, a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial e informativa. Ou, então, a leitura oralizada e, assim, aquele aluno que diz bem o texto é considerado como um bom leitor. Nestes termos, prioriza-se a leitura oral, em detrimento da compreensão, que fica sempre em segundo plano (SOLÉ, 1998).

A proposta metodológica norte-americana para o ensino da compreensão leitora parece-nos uma possibilidade viável. Um grupo de pesquisadores, dentre eles Pearson e Johnson (1978) iniciaram, nas décadas de 1970 e 1980, inúmeras pesquisas sobre como os professores poderiam ensinar seus alunos a se tornarem leitores proficientes e autônomos. Defendem que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto e entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos.

Segundo esses pesquisadores, para isso, é preciso estabelecer, nas escolas, novos itinerários de leitura, baseados no processo de metacognição, como defendem Garner (1981 e 1982), Baker (1982), Palincar (1984), dentre outros. Como aponta Israel (2007), as investigações neste campo do saber, permitiram integrar no currículo a metacognição no ensino da compreensão leitora. Isso significa, no processo do ensino da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento da leitura.

A partir daí muitos programas de leitura em países como os Estados Unidos, utilizam-se de vários tipos de textos para o ensino da leitura. Entre eles a literatura infantil é privilegiada, pois os professores organizam de forma estruturada atividades que endereçam a compreensão (HARVEY; GOUDVIS, 2007). Essa abordagem passa, assim, a ser utilizada em muitos estados como política pública para o ensino da leitura.

Para Solé (2009, p. 34), há pouco espaço na sala de aula para se “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos”. Ademais essas práticas têm sido “categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora” (SOLÉ, 2009, p. 35). Com isso o ensino da leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de ‘gostar’ de ler.

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios. Assim, podemos caminhar para um trabalho com o gênero literário, focando nas estratégias, possibilitando ao aluno “aprendiz de leitor” a fazer uso, a mobilizar as diferentes operações mentais no processamento da atividade literária, criando situações em que trabalhe com a metacognição com vistas a tomar consciência da sua leitura, de seu modo de ser leitor, dos princípios de seu ato leitor, das habilidades trabalhadas, de sua história de leitor, por meio de diversas leituras e da criação de sua identidade leitora (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto histórico e que fará parte da formação de sua consciência como homem (FRANCO; REZENDE, 2011). Assim, depreendemos da abordagem histórico-cultural o livro como uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu próprio pensamento (BAKHTIN, 1995).

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso

interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. [...] É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1995, p. 147-148)

Desse modo, é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil, ou melhor, é na apropriação desse objeto que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.

Apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os professores mediadores criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança aprendiz leitor, traz como implicação-objetivação a formação de leitores. Apoiadas em Oliveira (2006), os leitores, a partir da consciência *em si*, podem passar a construir a consciência *para si*, ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agente da leitura e transformar-se em um leitor crítico e reflexivo com as riquezas humanas da literatura.

O ato de ler colocando um fim (uma finalidade específica para a atividade leitora) é uma ação da consciência, e como tal é um ato dirigido por condições históricas e sociais; na escola por situações pensadas intencionalmente para a promoção da leitura, situações promotoras de novas necessidades, interesses e motivos humanizadores para/com as crianças. É preciso, porém, reiterar, que essa consciência pode ser ainda uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência, ou seja, nas palavras de Oliveira (2006, p. 8-9) um ato consciente, “não é sempre um ato de consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência” (grifos da autora).

Podemos afirmar, a partir de nossos estudos da perspectiva histórico-cultural, que consciência *em si* é a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta. Apropria-se das objetivações genéricas, sem manter uma relação consciente com elas. Ou seja, por exemplo, o indivíduo se apropria da linguagem e através dela se objetiva, relaciona-se com instrumentos, aprende a utilizá-los, produz novos objetos sem ter consciência plena de que a linguagem, os instrumentos, os objetos são produtos humanos e de que suas objetivações (do indivíduo) também estarão a serviço da humanidade e serão por ela apropriadas. Consciência *para si* é a consciência ativa e reflexiva na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume. Para que isso se efetive, apoiadas nessas conceituações, podemos depreender que para que um ato leitor *em si*, se torne uma prática leitora *para si*, em que o leitor tenha consciência de seu comportamento leitor, de seus modos, princípios e implicações sociais; da “leitura *em si*, para a leitura *para si*”, é necessário um novo olhar para o ensino da leitura.

Vislumbramos a alternativa, então, como um elo mediador de prática pedagógica, o uso da abordagem das estratégias de competência leitora, uma vez que pode, tal metodologia, contribuir de maneira significativa, a um só tempo, para o ensino da leitura literária e para a formação de leitores autônomos. Além disso, tais estratégias partem do uso da literatura infantil com uma prática voltada ao letramento literário.<sup>7</sup> Passemos a situar e a discutir a literatura infantil e a sua presença na vida escolar das crianças.

<sup>7</sup> Por letramento literário compreendemos “[...] o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (ARENA, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

## A literatura infantil na sala de aula

A literatura infantil na sala de aula somente ganha efetivo destaque a partir da década de 1980, pois nesse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, se substituíram as antigas cartilhas, vistas, até então, como material impresso para ensinar a ler e a escrever, pelos contos infantis e, desse modo, a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que, até então, eram vistos com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (ARENA, 2010).

A literatura infantil continua buscando seu espaço e é vista por vários especialistas como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005), com a mesma função essencial da literatura.

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29, grifos no original).

Entretanto, como introduzir as crianças no mundo da escrita, especialmente da escrita literária se o que chega à criança está colado à linguagem oral ou é traduzido para simplificar a compreensão? Como experimentar uma leitura literária, com a fruição que lhe caracteriza, se há sempre uma tarefa a se fazer depois, uma moral da história a ser explicitada, uma cobrança de compreensão de texto? A literatura infantil nos espaços dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa superar questões de concepção, de usos de qualidade. Os livros não podem ser mais moralizantes e educativos que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes nem infantilizáveis, e as obras mais pedagógicas que literárias.

Como afirma Brito (1997, p. 114), a grande maioria dos livros de literatura infantil é produto típico da cultura de massa: visa nichos específicos de mercado (leitor iniciante, leitor inexperiente, leitor experiente), retrata, ainda, a realidade imediata do “consumidor espelho” do universo ideológico de senso comum da classe média, tende à banalização dos valores e conteúdos e serve-se a usos didáticos não se preocupando com a dimensão artística, prioriza-se o discurso utilitário em detrimento do estético.<sup>8</sup>

Porém, desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo se se quer acreditar que a Educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas - entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas - que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

<sup>8</sup> Segundo Perroti (1989) há uma distinção entre o discurso utilitário e o estético presente nos livros. Quando voltado somente para o fim útil de ensinar, doutrinar determinado conceito, moral, valor, perde-se a natureza humanizante e humanizadora da obra de arte literária. A pedagogização, em detrimento da apreciação estética, faz-se presente. Vale esclarecer que a partir da década de 1970, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário, para o estatuto do estético, num processo contínuo (PERROTTI, 1989). O que implica tal mudança? Cabe considerar que, diante do próprio público para o qual está voltada, com suas peculiaridades de ser humano em processo de formação, a literatura infantil começa a assumir-se como objeto com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade.

Por isso, não podemos deixar de ressaltar que quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora” (ZILBERMAN, 1984, p. 134).

E, assim, podemos nos perguntar: quais textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível de ser feita no ensino fundamental? E se ler é apreender não apenas sobre o que se está lendo, mas principalmente sobre si mesmo, o que estão aprendendo as crianças com a literatura?

Nessa medida, dentre os diversos aspectos que nos instiga a refletir focamos a presença da literatura infantil na sala de aula não somente pedagogizada, didatizada, mas improvisada, sem planejamento, sem objetivos claramente definidos, bem como em suas escolhas teórico-metodológicas, como já assinalamos.

Neste contexto, a escolha do livro de literatura infantil torna-se fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que estamos, qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter, e para isso o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc., precisando sempre de atualizações, além de não causarem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade de textos infantis brasileiros. Alguns escritores têm dado contribuições importantes a essa área: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, dentre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (ZILBERMAN, 2005). Nos dias atuais Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, Eva Furnari, dentre outros.

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), podem nos auxiliar no processo de escolha, para que optemos essencialmente por obras que sejam consideradas criação literária ao trabalhar juntamente com as estratégias de leitura. A seguir, apresentamos, tais estratégias de leitura.

### **As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino de leitura**

Ao utilizarmos as estratégias de leitura na realidade brasileira, a intenção é ensinar as crianças sobre como a leitura se processa e como o leitor se utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia não terá muito sentido, pois as crianças precisam aprender porque esta ou aquela estratégia nos ajuda na compreensão do texto, ou seja, é preciso oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras, na direção de sua formação e humanização como leitora.

Nessa abordagem evidencia-se uma organização da leitura literária, por seus recursos que vão do mais simples ao mais complexo, até os de criar mediações propícias no tomar a “consciência *em si*” para torná-la “consciência *para si*” na prática leitora, no apropriar-se das significações, na direção de objetivar-se como sujeito leitor, para além da instrumentalidade técnica. Criar essas mediações é permitir uma educação literária desenvolvvente, voltada ao “aprender a aprender”<sup>9</sup> a ser leitor em seus modos, atividades, finalidades e princípios de ler.

<sup>9</sup> Libâneo (2004) defende a didática e a aprendizagem do pensar e do aprender com base nos estudos da teoria histórico-cultural da atividade, particularmente, de Davidov.

Vale destacar e comentar sobre a categorização-base de nossas pesquisas, igualmente estratégias para ler, conhecer e aprender a pensar e a aprender. Ler, buscando significados; ler, conhecendo e sendo transformados por eles no conteúdo e na forma, valorando a atividade do sujeito aprendiz de leitor. Comentemos cada uma delas: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.<sup>10</sup>

O primeiro destaque é para o *conhecimento prévio*, definido pelos “norte-americanos de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66, grifos do original), e isso justamente porque, comumente, quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona, em nossa mente, uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, mobilizamos nosso conhecimento de mundo, linguístico e textual essencial à compreensão leitora (SMITH, 1989).

Já a estratégia de *conexão*, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo e conectando-se com novos conhecimentos. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura, ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

A *inferência* ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo – “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de *visualização*, pois ao nos depararmos com uma leitura, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A *sumarização* parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o do que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais do texto. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhor as chances de elencar o que é essencial, para que, dessa maneira, possamos atingir o objetivo preestabelecido pelo leitor.

Por fim, temos a estratégia de *síntese* que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza estas estratégias, mas para os leitores em formação, não é tão simples assim. Alguns autores como Harvey e Goudvis (2007) orientam a necessidade de tornar explícito tal processamento para que a criança tome consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos quase que automaticamente conforme lemos algum texto.

<sup>10</sup> Utilizamos para esse artigo a categorização de Harvey e Goudvis (2007) da obra *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*, a qual foi trabalhada em nossos estudos investigativos entre 2006 a 2010. Embora o número e possibilidades de atividades com outras estratégias sejam articuladas e divulgadas por vários autores, entre eles Zimmerman (1997) e Israel (2007), neste artigo optamos por essas já trabalhadas e colocadas em prática em escolas brasileiras.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas, para depois oferecer leituras mais profundas, que requerem um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne uma atividade significativa, optamos pelo trabalho colaborativo apontado por Vygotsky (2001), no qual os alunos aprendem a cooperarem em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Dessa forma, a primeira atividade de oficina de leitura literária, como uma das propostas possíveis, são *aulas introdutórias*, em que o professor apresenta uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para, a seguir, orientar a *prática guiada*. Segundo Giroto e Souza (2010) nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar sozinhos, as habilidades de leitura, é o momento da *leitura individual e silenciosa*. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* (blocos autocolantes) e o docente geralmente conversa com as crianças sobre seus achados e suas questões sobre o texto.

A última etapa das oficinas de leitura é a *avaliação* e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 63) “o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”.

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social, assim poderão tornar-se não só leitores *em si*, mas leitores *para si*.

### **Para finalizar**

Se tememos ousar em práticas pedagógicas alternativas, no caso, do ensino da leitura, precisamos relembrar da necessária educação literária humanizadora, aquela em que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte, que se manifesta nos textos, encanta, faz rir e chorar, pensar e repensar; que traz o caráter lúdico do jogo; que se instaura na e através da linguagem, permitindo recriações do texto lido, da atividade realizada, do itinerário percorrido, das operações mentais implementadas no ato de ler e do constituir-se leitor *em si* ao *para si*.

Salientamos ainda, que a literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros discursivos, pode perceber que a língua escrita é muito mais que a decodificação de sílabas e frases simples, que tem regras próprias para cada discurso.

Além disso, depreendemos de nossas reflexões que ao falar o termo infantil e boa literatura precisamos enfatizar tais adjetivações. Quando usarmos o termo infantil para designar uma obra, devemos ter cautela, pois há ainda implícito ao seu termo, por razões históricas, uma dimensão pejorativa, em que se subestima o seu conteúdo por acreditar carregado de fantasia vazia e linguagem fácil, de caráter moralizante e destinada a leitores mais desatentos que buscam uma leitura mais fácil de digerir. Quanto à “boa” leitura e/ou a “boa” literatura, embora seja um adjetivo precário, procuramos definir para ele algumas exigências, dentre as quais, nessa retomada, destacamos a de esses materiais terem a capacidade de nos humanizar, permitindo nossa ampliação de capacidades humanas; e, além disso, nos encantar e surpreender, para além de apresentarem personagens de bondade ou maldade cristalizados, de oferecerem aos leitores mirins sequências plenamente

previsíveis e de nos mostrarem finais claramente antecipados.

O trabalho de garimpar autores e/ou ilustradores da literatura infantil, conhecendo e reconhecendo-os, já nos acervos das bibliotecas escolares, permitem experiências literárias enriquecedoras a professores e crianças já na escolha e nas mediações possíveis durante o ato de ler, porque são produções que justamente nos prendem devido ao fato de que quem as inventou, imaginou, criou, e, de algum modo, já previu um interlocutor que com elas se surpreenderia.

Além disso, priorizamos o enfoque do ensino das estratégias de leitura em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Dessa aproximação aprendemos que o livro e sua leitura, para que possa ser apropriado pela criança de modo consciente e constitutivo de seu pensamento deve ser mediado. Partindo do pressuposto de que para que um objeto seja, de fato, apropriado pelo sujeito ele deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente - e que tal uso deve ser aprendido. Neste sentido, esse processo está diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora e tendo formadas em si as habilidades e capacidades próprias da atividade do ler, como prática cultural historicamente construída.

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido *para si* e para o mundo em que vive, posto que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 16). Neste sentido, as estratégias de leitura, nos permitem conhecermos mais profundamente a nós mesmos como leitores do mundo, tornando-nos leitores autônomos e críticos.

Por isso a defesa por uma leitura não somente *em si*, mas *para si*, de leitores para si, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como este se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiaba, v.16, n.12, p. 35-50, set./dez., 2007a.

\_\_\_\_\_. *Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental*. In: Congresso de leitura do Brasil, 16, 2007b. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>>. Acesso em: 21 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: *Anais: I Congreso Latino Americano de Compresion Lectora*, 2008, Huancaayo, Peru. Universidad del Centro de Peru, 2008. v. 1. p. 129-136.

BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKER, L.; ANDERSON, R. L. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quartely*, v. 27, p. 281-294, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRITO, L. P. L. de. *A sombra do caos: ensino de língua vezes tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. A. *formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. 1986.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, S. A. P.; REZENDE, L. A. Arte e Literatura infantil: aproximações. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI; M. E. F. *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: Eduem, 2011. p.111-120.
- GARDER, R.; REIS R. Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, v. 16, p. 569-582, 1981.
- GARNER, R.; TAYLOR N. Monitoring of understanding: an investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. *Reading Psychology*, 3, 1-6, 1982.
- GIOTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- ISRAEL, S. E. *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. International Reading Association, 2007.
- LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasilii Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-27 set./out./nov./dez. 2004.
- OLIVEIRA, B. A. de. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.
- PALINCAR, A. S.; BROWN A. L. *Reciprocal teaching o comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and instruction, v. 1, p. 117-175, 1984.
- PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, 1978.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, E. T. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*, Visor, 1995.

VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

Recebido em: 12 de novembro de 2011.

Aprovado em: 21 de dezembro de 2011.



## A PESQUISA COLETIVA NUM PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES-DOCENTES<sup>1</sup>

### THE COLLECTIVE RESEARCH INSIDE A FORMATION PROCESS OF STUDENTS/TEACHERS

Luis Eduardo Alvarado Prada<sup>2</sup>  
Maria Soledade Gomes Borges<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada com base em elementos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006, 2008), cujas proposições conceituais e metodológicas foram utilizadas, inclusive para observar seu caráter de pesquisa-formação. Investigamos com estudantes-professores, que já exerciam a docência há pelo menos dois anos, o que pensavam tanto sobre a sua prática pedagógica nas unidades escolares onde atuavam, como sobre a proposta de formação do curso de Pedagogia que estavam cursando. A pesquisa também apontou quais saberes eram significativos para a construção da sua forma de exercer a docência. A partir daí, tentou-se identificar se a sua prática docente sofreu (ou não) mudanças após o ingresso no curso de Pedagogia. Os dados dessa investigação foram construídos levando em conta os discursos contidos nos documentos produzidos pelos estudantes-docentes nas oficinas próprias para essa pesquisa: relatos, reflexões e análises que faziam das suas experiências e das modificações que percebiam na sua atuação como professores e das respostas a questionamentos formulados atendendo ao processo da pesquisa. Os procedimentos de pesquisa, vivenciados pelos estudantes-professores, evidenciaram um processo de construção coletiva, que possibilitou compreender saberes próprios da docência mediante processos coletivos de pesquisa. Isso exemplifica a necessidade e a possibilidade de uma proposta de formação de professores que garanta a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos e à própria construção de coletivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa coletiva. Formação professores. Pesquisa formação. Pedagogia.

**ABSTRACT:** The present article results of one research realized using theoretician and methodological elements from a collective research (ALVARADO PRADA, 2006, 2008), which conceptual and methodological proposes were applied to observe its character of search-formation. We investigated students/teachers, which practiced teaching for unless two years, what they thought about their pedagogical practice in the schools were they worked and about the proposal of their Pedagogy course they were doing. The search also shows which knowledge was significant to build their pattern of practice teaching. So we tried to identify if their teaching practice suffer, or not, changings after their ingression in the Pedagogy course. The bases of that investigation were constructed considering the lectures and the documents product by students/teachers in the proper *workshop* provide to this search: reports, reflections and analysis that they do about their experiences and changings perceived in their performance as teachers and the answers and questions enounced during the search process. The search proceedings experimented by students/teachers show *one process of collective construction* that made possible to understand their own knowledge of teaching through collective process of search. This exemplifies the necessities and the possibilities of one propose teacher's forming that guarantee the valuation of: the *academics knowledge* and *actions knowledge*; the contents related to collective constructions of knowledge and the proper collective's constructions.

**KEYWORDS:** Search collective. Teachers' formation. Search formation. Pedagogy.

<sup>1</sup> A pesquisa que fundamenta o presente texto constituiu a dissertação de mestrado da Maria Soledade Gomes Borges, orientada por Luis Eduardo Alvarado Prada que foi desenvolvida com base em fundamentos da pesquisa coletiva cuja autoria é deste pesquisador.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor visitante sênior do Programa Capes-Unila - Universidade Federal da Integração Latino-americana. E-mail: leaprada@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professora auxiliar da Faculdade de Educação de Uberaba. E-mail: soborges@terra.com.br

O desenvolvimento da pesquisa coletiva, na temática da *formação dos professores* e, mais especificamente, dos estudantes que já exercem a profissão — *os estudantes<sup>4</sup>-docentes* — vincula-se ao fato de estar desenvolvendo esta modalidade de pesquisa durante mais de duas décadas, colocando-a ora relacionada à pesquisa participante, ora à pesquisa ação, ou ainda à pesquisa ação-participativa. Isto desde a década de 1980 em nossas atuações como docentes e formadores de professores em diversas instituições do Brasil, na Colômbia e em outros países.

No cotidiano do nosso trabalho, observamos os professores em sua atuação — suas falas, alegrias, desalentos, vitórias, descobertas, interesses, necessidades, imagens que constroem dos estudantes, a forma como se relacionam entre eles e com os conhecimentos necessários à profissão — e nos perguntamos: como formar continuamente esses professores, ou então, como formá-los quando já têm experiência de seu exercício profissional docente, mas não têm o título de educação superior requerido? Como formá-los com base nos conhecimentos que já construíram sobre a profissão? Que conhecimentos eles possuem? Como, mediante a formação, valorá-los profissionalmente e manter viva a *vontade de ser professor*?

Questionando os caminhos da professoralidade, Pereira (2002, p. 23) postula que

[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade, e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor.

Temos evidenciado, em nossas experiências de formadores de professores, que a prática docente não resulta apenas dos conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos nas escolas de formação ou em cursos de formação continuada; inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano que, extrapolando os limites de tempo e espaço da formação, vão se estabelecendo ao longo da vida mediante as inúmeras redes de interações dos sujeitos com situações de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola.<sup>5</sup>

Cada um percorre caminhos originais e únicos, diz Kensky (1997) e, através das conexões que vai estabelecendo entre suas vivências e os suportes teóricos do que foi objetivamente aprendido, vai construindo seu estilo de ser professor.

Percebe-se que os saberes pessoais dos estudantes-docentes — aqueles trazidos da sua história de vida, aliados aos que têm origem na formação escolar anterior à graduação nos níveis fundamental e médio, aos provenientes da formação profissional para o magistério, aos que são incorporados mediante livros didáticos e programas de ensino e os saberes da experiência docente na escola — formam seu ser profissional que se manifesta na sua maneira de agir, tanto nos espaços escolares onde atuam como na academia.

O fato de recuperar essas experiências e repensá-las como elementos construtores de sua atual identidade profissional, pode ser desvelador e servir como ponto de referência para possíveis mudanças.

Retomar estes “saberes da ação”,<sup>6</sup> repensá-los, socializá-los nas aulas, tentando estabelecer conexões entre eles e a formação acadêmica pode ser uma forma de cultivar a vontade de ser professor mediante um curso que promova a construção coletiva de conhecimentos, a participação, a reflexão sobre a prática e os próprios saberes, as vivências de situações profissionais, as descobertas e surpresas.

<sup>4</sup> Comumente são denominados alunos-docentes, entretanto tendo em conta que o termo aluno tem o significado de quem não tem luz, ou seja, não tem conhecimentos, utilizamos o termo estudantes-docentes.

<sup>5</sup> Sobre valorização da história de vida pessoal do professor na sua atuação profissional ver: Cunha (1989); Dias da Silva (1997); Lima (1996); Martins (1996); Kensky (1997); Glat (2004) entre outros.

<sup>6</sup> Segundo Paulo Freire, o saber da ação é aquele “de pura experiência feito” (1998, p. 32), um saber “desrigoroso” o que é uma característica do saber do senso comum.

Temos evidenciado que as experiências e práticas educativas, construídas pelos estudantes-docentes, interferem na forma de perceber, compreender e incorporar em seu repertório pessoal os conteúdos que estão vivenciando nos eventos de formação acadêmica.

Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa realizada com base em elementos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva, a qual investigou com estudantes-professores, que já exerciam a docência há pelo menos dois anos, o que pensavam tanto sobre a sua prática pedagógica nas unidades escolares onde atuavam, como sobre a proposta de formação do curso de Pedagogia que estavam realizando. A pesquisa também apontou quais saberes eram significativos para a construção da sua forma de exercer a docência. A partir daí, tentou-se identificar se a sua prática docente sofreu (ou não) mudanças após o ingresso no curso de Pedagogia.

As questões, percepções, evidências e alguns outros pensamentos relacionados com concepções e práticas de pesquisa e formação de professores, enunciadas ao longo deste texto, nos levam a entender, conforme enunciado em nossas publicações (ALVARADO PRADA, 2003, 2006, 2008), que a pesquisa coletiva traduz um pensamento por meio da ação coletiva. Entretanto é, ao mesmo tempo, sustentada nas individualidades dos participantes do processo de desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, as atividades de pesquisa são também construções coletivas, de pensamentos coletivos que podem ser transformadores das individualidades.

Mediante as ações formativas que ocorrem, também podem constituir-se num processo de reflexão sobre a realidade e sobre elas mesmas, e/ou num estudo de outras experiências. Na maioria dos casos, provoca mudanças de pensamento, o que implica também na mudança de atitude e de postura diante do coletivo.

Os dados dessa investigação foram construídos a partir dos discursos contidos nos documentos produzidos pelos estudantes-docentes nas oficinas próprias para essa pesquisa: relatos, reflexões e análises que faziam das suas experiências e das modificações que percebiam na sua atuação como professores e das respostas a questionamentos formulados atendendo ao processo da pesquisa.

Tais ações, pelo seu caráter formativo, podem passar do enunciado de dados sobre dificuldades à compreensão da realidade e à construção de possibilidades de transformação da realidade. As solicitações, comentários e sugestões que os estudantes-docentes do curso de Pedagogia apresentaram nos seus depoimentos como propostas para a melhoria do curso, constituíram-se em objeto de estudo e reflexão, tendo em vista futuras mudanças nas propostas de formação docente. Isto por que

[...] se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2002, p. 123).

Outro elemento ressaltado nesse trabalho foi demonstrar a importância de se levar em conta as contribuições destes estudantes que, por já serem professores, perceberam com outro olhar o curso de formação e contribuíram para a melhoria da qualidade dele.

Perceberam que estão sendo realizadas pesquisas sobre a produção de saberes na escola que tentam entender e valorizar os saberes dos professores e a diversidade teórica e metodológica dos enfoques a respeito desses saberes; e que já existem agrupamentos, tipologias e classificações sobre essa temática.

Tais estudos buscam identificar as diferentes abordagens teórico-metodológicas; orientam as pesquisas sobre o ensino de modo geral, a docência mais especificamente e o saber dos docentes; se preocupam com as relações entre o ato de ensinar e aprender; buscam identificar os saberes implícitos em diferentes concepções teórico-metodológicas de formação de professores; apresentam estudos críticos sobre a escola, numa visão sociológica, política e filosófica da educação; consideram os processos de aquisição dos conhecimentos; e, ainda, aquelas que colocam, no centro das investigações, a subjetividade dos professores.

Os estudantes-docentes perceberam que muitas das pesquisas estudadas revelam uma preocupação com a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional do professor tendo, portanto, um caráter formador. Enfatizam a questão de que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Aponta-se a necessidade de se considerar o ponto de vista do professor, pois não é possível produzir teorias sem práticas nem ações e saberes sem atores como suporte.

Segundo esses estudantes-docentes em exercício, que atuam também como pesquisadores nesse estudo, as pesquisas consultadas por eles propõem inovações nos sistemas de ensino, nas escolas e nos próprios rumos da pesquisa no setor educacional. Buscam incentivar os docentes a reformularem e traduzirem suas experiências e saberes de forma que, conscientemente, eles se tornem capazes de planejar, objetivar e compartilhar suas experiências como profissionais. Além disto, demonstram que a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente pode ser mais que uma mera discussão da relação entre uma teoria e uma prática: é uma relação entre atores, sujeitos que constroem saberes em suas práticas. Consideram que a valorização dos saberes da experiência pode ser uma concepção e uma prática que vise à aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, superando a divisão entre quem produz e quem transmite e/ou reconstrói os conhecimentos.

Quanto à produção de saberes na escola, os estudantes-professores observam que muitos autores consideram os professores como sujeitos do conhecimento e possuidores de saberes específicos do seu ofício uma vez que no seu trabalho eles produzem, transformam e mobilizam saberes seus e, portanto, não utilizam apenas saberes produzidos por outros.

A valorização dos saberes dos professores resultaria em uma nova concepção de organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e em uma nova concepção e prática de pesquisa universitária em ciências da educação e formação de professores.

Essa nova postura, segundo os estudantes-professores, já tem provocado polêmicas entre os responsáveis pelas políticas educacionais e nos meios acadêmicos. A escola, historicamente, tem considerado apenas o pensamento abstrato, teórico, categorial conceitual e, ao lado desse conhecimento (teórico, científico, acadêmico) não valoriza o saber da ação, aquele que o professor constrói no cotidiano escolar. Esses estudantes esclarecem, ainda, que trata-se de acrescentar um viés que não fazia parte das preocupações da maioria dos estudos sobre educação escolar e não de desvalorizar o que já está posto como saber pela academia.

Esses estudantes de pedagogia percebem que a pesquisa universitária, na área da educação, está assentada em um sistema de produção institucionalizado e muito complexo e concordam com Tardif, (2002, p. 120) que esse sistema “nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho”.

Tal modelo de pesquisa, apontado pelos estudantes-docentes, precisa ser transformado em suas concepções e práticas de forma a possibilitar a construção de conhecimentos realmente transformadores da sociedade e da educação em particular.

Nesse sentido, e com o intuito de desenvolver também um processo de pesquisa-formação de professores, adotamos como suporte uma proposta que vem sendo construída por vários autores,<sup>7</sup> valorizando o pensar e agir dos participantes no processo de pesquisa, neste caso específico, os estudantes-docentes.

Os procedimentos de pesquisa vivenciados por eles constituíram-se em um “processo de construção coletiva”, que possibilitou evidenciar o que Alvarado Prada (2006) entende como “compreender saberes próprios da docência mediante processos coletivos de pesquisa”. Tais procedimentos favorecem a construção de conhecimentos, cujas relações podem estruturar transformações de pensamento, tanto individuais como coletivas. Tais processos também permitem,

<sup>7</sup> Zaccur (2003), Garcia (2003), Freire (1994) e Alvarado Prada (1997, 2006, 2008), entre outros, que têm buscado uma nova postura que inclua os aspectos qualitativos, cooperativos e coletivos do pesquisar.

segundo Freire (1994, p. 114), visualizar “[...] um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre teoria e prática”.

Ao pesquisar, os estudantes-docentes foram considerados sujeitos do conhecimento, atores, colaboradores que dispunham de seus pontos de vista. Enfim, o que se pretendeu realizar foi “uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas uma pesquisa para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2002, p. 122) evitando-se desta forma que o conhecimento produzido por ela ficasse distante da realidade, sem relação com o ensino e sem nenhum impacto sobre o que acontece na sala de aula.

Acreditando que estes estudantes-professores tinham e têm conhecimentos que podem ser compartilhados, colaborando efetivamente na pesquisa, optou-se por uma metodologia que considera como

pressuposto principal a expressão do “conhecimento cotidiano profissional” anterior à exposição do conhecimento universal sistematizado. Isto por algumas razões: tentativa de mudança dos padrões tradicionais de pesquisa, e valorização do conhecimento cotidiano como fonte do conhecimento e não o contrário. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23)

No desenvolvimento dessa metodologia, pretendeu-se comprovar, ainda, o que muitos teóricos nas últimas duas décadas<sup>8</sup> vêm defendendo: que é possível elaborar novas formas de pesquisa universitária de maneira a considerar “os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores” (TARDIF, 2002, p. 122) e que, portanto, não existem fórmulas únicas nem vencedoras de pesquisa.

Essa forma de pesquisar, segundo o autor supracitado, tem demonstrado que os professores possuem saberes que são produzidos, mobilizados e utilizados por eles no cotidiano da sala de aula e, que tais saberes têm por base a sua experiência na profissão e suas habilidades individuais. No entanto, esses pensamentos têm sido desvalorizados nos discursos e nas práticas no âmbito da pesquisa acadêmica e pelos próprios professores, pois são considerados subjetivos demais e, portanto, “pouco ou não científicos”.

Compete, então, aos docentes reformularem e traduzirem tais experiências e saberes de forma que sejam validados e possam ser discutidos e até contestados. Assim, os professores poderão ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento, tornando-se capazes de nomear, objetivar e partilhar suas experiências como profissionais.

Tal metodologia, no âmbito da pesquisa coletiva, vem sendo construída desde o século passado priorizando e desenvolvendo “os enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23), mediante a construção de conhecimentos em processos comunicativos - de oficinas, por exemplo - em que se parte do individual, realizam-se interações em pequenos grupos e esses grupos interatuam com outros, construindo relações entre todos os membros do contexto coletivo. Nessas interações são elaborados textos individuais e coletivos que vão se constituindo produtos desse coletivo e do processo de pesquisa.

Por meio dessa metodologia, foram construídos os dados referentes aos saberes e experiências dos estudantes-professores, tanto na docência como na situação de estudantes cursando Pedagogia na universidade. Esses dados foram sendo reconstruídos, permanentemente, durante todo o processo da pesquisa e se constituíram em ponto de partida e não em resultados definitivos, uma vez que sofreram várias revisões feitas coletivamente nas oficinas. Foram repensados e modificados até se tornarem conhecimentos comuns que representavam a expressão do pensar coletivo, incluindo tanto os estudantes-docentes como os pesquisadores orientadores da pesquisa.

<sup>8</sup> Sobre a valorização dos saberes e práticas docentes nas pesquisas ver: Nóvoa (1992); Dominici (In Nóvoa, 1996) Nunes (2001); Borges (2001); Freire (1993, 1998); Alvarado Prada, 1997, 2006, 2008, 2010; Kensky, 1997; Tardif, 2002; entre outros.

Pesquisar os discursos sobre o cotidiano é uma prática complexa, sobretudo quando os espaços a serem pesquisados são espaços institucionais, sujeitos a inúmeras controvérsias, forças de poder, interferências internas e externas e onde o individual e o coletivo se cruzam, estabelecendo múltiplas redes de interações, olhares e interpretações, principalmente as afetivas e políticas, como é o caso da escola.

Nesse contexto, e seguindo o pensamento de Paulo Freire, desenvolveu-se um processo em que os participantes enunciaram e explicaram o seu próprio saber, ou seja, os estudantes foram construindo saberes da profissão docente, fazendo-os emergir da prática e da reflexão sobre ela, por meio da “tensa relação entre a teoria e a prática” (FREIRE, 1994, p. 14).

Uma das dificuldades de se pesquisar o cotidiano é traduzida por Zaccur (2003, p. 192) quando formula o questionamento: “como pesquisar o que está permanentemente em jogo?” Certamente são necessárias novas metodologias de pesquisa, que possam traduzir a realidade dos espaços do cotidiano. A esse respeito Tardif (2003, p. 122) afirma:

A meu ver, a pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir quando ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática que se reporta a atividades (ou seja ensinar) e a atores (ou seja, professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

Essa concepção de pesquisa implica o diálogo entre “sujeitos”. Para que isto ocorra, o sujeito (participante) que foi, durante muito tempo, objetivado na investigação, precisa encontrar-se com o pesquisador no diálogo. Então, ambos analisam a prática e, neste processo, a pesquisa adquire um caráter formador.

Isto possibilitaria, talvez, uma aproximação maior da pesquisa com o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, mais impacto sobre a qualidade da educação, pois tais pesquisas estariam sendo desenvolvidas a partir das práticas e discursos dos atores que atuam nas escolas, instituições localizadas em contextos de espaço e tempo definidos, porém em permanente movimento.

Muitos professores e investigadores nas universidades desenvolvem experiências “quixotescas” diferenciadas que

constituem subsídios para a própria metodologia de desenvolvimento da pesquisa, e não para formulação de um discurso etéreo e cheio de “deveu, devia, deve, deveria ser” repetindo idéias escritas em livros, sem comprometer-se ou sem desenvolver realmente uma alternativa para a situação criticada (ALVARADO PRADA, 1997, p. 14).

Entretanto essas experiências, que produzem novos conhecimentos, são pouco estudadas, até porque isso implicaria em trabalho coletivo, postura de diálogo com o outro em sua realidade e em abertura de pensamento para compreender os conhecimentos fora dos modelos hegemônicos que garantem o conforto do reconhecimento entre pares. Diante disso, propostas como esta, na academia, são desvalorizadas ou consideradas como meros relatos de experiência, classificadas como um pragmatismo que não cabe no círculo intelectual do “científico”.

Conforme explica Minayo (1994, p. 11), “a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”. Segundo a autora, existem numerosos questionamentos sobre a cientificidade da pesquisa social, por vários motivos: em primeiro lugar, porque se trata de uma realidade da qual o pesquisador também é agente e este fato poderia impedir a possibilidade de objetivação; em segundo lugar porque, ao buscar a objetivação, que é própria das ciências naturais, poderia ocorrer a descaracterização do que há de essencial nos fenômenos e processos sociais: a subjetividade; em terceiro lugar, existe a dificuldade de se estabelecer um método capaz de apreender uma realidade que é marcada, sobretudo pela especificidade e pela diferenciação.

Portanto, pesquisar a escola e seus protagonistas significa enfrentar a “provisoriedade, o dinamismo e a especificidade” conforme Minayo, que ao tratar das características da pesquisa em Ciências Sociais, explicita que o objeto de estudo possui consciência histórica no sentido de que, não só o pesquisador, mas os seres humanos envolvidos é que vão dar sentido à investigação; existe entre os participantes da pesquisa uma identidade que os torna comprometidos e solidários no processo investigativo; a pesquisa é essencialmente qualitativa.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela trasbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 1994, p. 15)

Investigar o processo de formação dos estudantes-docentes, suas práticas pedagógicas nas escolas e as influências desta formação nas suas práticas como docentes, mediante seus próprios discursos, constituiu-se em uma atividade em que se pode sentir, sobretudo a dinamicidade e a provisoriedade dos dados levantados, ou seja, sua permanente construção.

Vários pesquisadores como Minayo (1994), Freire (1993, 1998), Tardif (2000, 2002), Garcia (2003), Alvarado Prada (1997, 2004, 2006, 2008) e Fals Borda (2010) têm tentado novos caminhos na pesquisa, em que teoria e prática não se desvinculam: a teoria busca explicações para a complexidade da realidade - não só para compreender essa realidade, mas para que se possa criar, coletivamente, estratégias de intervenção transformadora. A prática vai convalidar a teoria.

O caminho é então: da prática à teoria com a finalidade de compreender a prática; retorna-se assim à prática com a teoria ressignificada, valendo-se dela para interferir melhor na prática; o que era considerado “objeto” a ser investigado passa a ser “sujeito” e por isso a pesquisa é “dialógica” – ela se faz no diálogo entre os sujeitos participantes dela.

Por ser este um processo alicerçado em fundamentos da *pesquisa coletiva*, possibilita o exercício da participação, a troca de saberes, a produção de conhecimentos como um processo de sistematização coletiva. As oficinas que são realizadas tornam-se momentos de aprendizagem, por isto a coleta de dados da pesquisa, sua priorização, explicação, análise e, em definitivo, a construção dos mesmos tem caráter formador. Deste modo, as escolas podem tornar-se comunidades ou coletivos de aprendizagens nos quais os professores e estudantes se apóiam e se estimulam mutuamente.

No caso da pesquisa a que fazemos referência, para que isto pudesse ocorrer, foram percorridos dois momentos.<sup>9</sup>

O primeiro, considerado preliminar, foi mais exploratório e informal e constou de encontros em que estudantes e professora-pesquisadora puderam compartilhar memórias, experiências, conhecimentos, sentimentos e esperanças em relação à tarefa docente.

O segundo momento foi mais formal e estruturado por meio da construção da metodologia coletiva. Nele foram realizadas três oficinas e, de acordo com o procedimento adotado, os depoimentos coletados foram organizados pela pesquisadora em um documento que foi devolvido, discutido, reavaliado e rescrito coletivamente pelos participantes nas duas oficinas seguintes. Esse documento traduziu a forma como todo o grupo participante pensava e percebia a sua prática na sala de aula, nas unidades escolares onde trabalhavam, a sua formação no curso de Pedagogia e as influências que estavam sofrendo por meio dessa formação. A partir daí foram feitas as análises dos dados da pesquisa.

Repensando esses dados de experiências e práticas do fazer docente, agora contados, compartilhados e reinterpretados coletivamente, mediante o diálogo e as oficinas, foram construídos novos elementos que visavam provocar nos estudantes-professores a compreensão de si mesmos, do seu papel na escola e o que esperavam de um curso de formação na academia.

<sup>9</sup> A palavra “momento” é utilizada aqui para as diferentes fases da pesquisa e não “etapas” (que fazem referência a algo que termina) para garantir a dimensão de dinamicidade que se torna necessária nesta forma de pesquisar.

No levantamento destes novos elementos buscou-se estabelecer as relações entre os dados levantados a partir da literatura sobre saberes e formação de professores, aqueles resultantes das reflexões e documentos coletivos elaborados junto aos estudantes-docentes e ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

As solicitações, comentários e sugestões que os estudantes-docentes do Curso de Pedagogia apresentaram nos seus depoimentos como propostas para a melhoria do curso, se constituíram em objeto de estudo e reflexão, tendo em vista futuras mudanças nas propostas de formação docente. Isto porque,

se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2002, p. 123).

### Alguns resultados da construção de dados

A construção dos dados da pesquisa e o desenvolvimento da mesma como um todo permite destacar e enunciar o seguinte:

Os estudantes-docentes percebem a importância da formação acadêmica na melhoria da sua ação docente:

*“O conhecimento adquirido de como se processa o desenvolvimento da criança, a formação social da mente, as implicações políticas e ideológicas da educação, favorecem uma consciência crítica do papel do educador na sociedade e a responsabilidade frente ao educando.”<sup>10</sup>*

Compreendem o valor da teoria como suporte das ações desenvolvidas nas unidades escolares onde trabalham. Por isso afirmam que:

*“as teorias são importantes quando permitem dialogar com a prática”. E ainda: “a teoria ajudou-nos a fundamentar nossa prática”. “A fundamentação teórica abrange áreas que moldaram com significado a minha formação enquanto indivíduo ativo dentro do meio em que vivo.”*

Enfatizam o valor de certas práticas em sala de aula:

*“Aprendi a aplicar atividades mais lúdicas em sala de aula”, “trabalhos voltados para o dia a dia da criança, trabalho com projetos” e “trabalho interdisciplinar, maneira integral de trabalhar”.*

Por isso afirmam que as metodologias:

*“contribuíram muito na mudança das práticas em sala de aula”, “para a elaboração dos objetivos e construção de recursos” e no entendimento da “avaliação do processo como meio e não como fim”. Puderam analisar as “tendências pedagógicas, suas contribuições e seus prejuízos”.*

Como resultado de buscas constantes, percebem mudanças de postura no que se refere às ações na sala de aula e na escola:

*“mais segurança nas intervenções em sala de aula”, “mais atenção para com as aspirações dos alunos, “modificações na forma de se relacionar com os alunos”, “tenho aprendido a respeitar a individualidade de cada aluno”, bem como “necessidade de criar um ambiente favorável às aprendizagens”. “Antes não respeitava o ritmo das crianças e... acabava forçando-as a acompanhar o restante da turma o que as deixava frustradas e ansiosas”*

A mudança de postura apontada pelos alunos-docentes é um elemento importante, pois inclui saberes que são utilizados no cotidiano, provindos de experiências no exercício da função docente e que mobilizados, servem para resolver os problemas e desafios que enfrentam nas salas de aula.

<sup>10</sup> Para serem mais evidenciadas, as falas dos alunos serão destacadas em itálico e com um recuo no texto que estamos apresentando. Cada fala individual ou coletiva é colocada entre aspas.

Valorizam os conhecimentos adquiridos no curso de formação e demonstram interesse pela busca de novos conhecimentos: “quanto mais estudo, pesquisa, questiono e busco, adquirei mais conhecimento através da vivência”.

Reconhecem que muitas dificuldades que enfrentam no cotidiano são geradas, ora por falta de fundamentação teórica, ora pelas contradições da própria prática. Por isto revelam-se preocupados com os avanços e contradições que fazem parte do panorama educacional hoje:

*“Os alunos de hoje necessitam de uma nova estrutura educacional para não se perderem no atual contexto. Houve um abandono aparente do ensino tradicionalista e a implantação de novas propostas; a sociedade sofreu mudanças em relação a valores e a educação não acompanhou a transição gerada pela tecnologia; sinto uma certa inquietação ao ter que optar entre diferentes formas de trabalhar o conhecimento”.*

Nos seus depoimentos reconhecem a importância de socializar os seus saberes no processo de formação. Demonstram que o fato de vivenciarem experiências como docentes é necessariamente formador. Isto é evidenciado na fala de uma das alunas:

*“Aqueles que já trabalham poderiam muito contribuir com suas experiências. A discussão desses relatos nos faz compreender muito mais os obstáculos que enfrentamos”.*

Apontam um novo modelo de formação que, percebendo a importância dos saberes da experiência, poderia ajudá-los a enfrentar melhor os desafios do cotidiano nas escolas onde trabalham, oportunizando reflexões sobre o trabalho docente; socializando as dificuldades que encontram nas salas de aula; promovendo a discussão de relatos de experiências; favorecendo reflexões sobre a prática e ajudando-os a lidar melhor com os desafios do cotidiano escolar.

### **Algumas considerações finais**

Este texto poderá constituir-se em um material para reflexão, tanto para os alunos que, preparando-se para o magistério, ainda não possuem a experiência docente, como para aqueles que já trazem, de sua trajetória de vida para os cursos de formação na universidade, as marcas da atuação como professores o que os coloca como estudantes-docentes.

Ao retomar as discussões das sínteses dos dados em construção e retrabalhá-las nas oficinas, foi ocorrendo gradativamente a construção de uma voz coletiva que não era apenas a somatória das várias vozes individuais dos estudantes, mas que se caracterizava por uma nova expressão de pensamentos e sentimentos, “novos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando” (GARCIA, 2003, p. 11) e que anteriormente não eram percebidos.

Além disso, essa modalidade de pesquisa exige dos professores um esforço para aprender a registrar suas práticas e a reformular seus próprios discursos, a fim de se tornarem realmente atores capazes de atender tanto às necessidades individuais como coletivas do seu ofício.

Para os docentes dos cursos de formação de professores, propõe-se demonstrar, mediante este estudo, que as experiências e práticas profissionais dos seus estudantes não podem ser negligenciadas nas propostas pedagógicas da sala de aula.

Espera-se, desta forma, estar contribuindo para o aprofundamento dos estudos sobre o tema experiências e práticas de professores e sua formação docente no contexto de nossa realidade.

Levar em consideração e integrar os “saberes da ação” no processo formativo é um dos grandes desafios que se coloca hoje para as instituições formadoras. Compartilhar saberes de forma sistemática, e não apenas pontual, poderá constituir-se em momentos de reconstrução coletiva destes saberes enriquecendo não só os estudantes, mas a própria proposta de formação docente.

A pesquisa mostrou, nos discursos dos estudantes-docentes que a reflexão sobre os fundamentos teóricos e suas relações com as práticas educativas, completadas por evidências colhidas no cotidiano escolar, pode trazer benefícios para as propostas dos cursos de formação.

Demonstrou, ainda, que os estudantes-docentes, apesar dos desafios e dificuldades que apontam no dia a dia das escolas, percebem modificações na sua forma de pensar e agir em sala de aula. Sentem-se mais seguros nas suas intervenções e, a partir dos estudos que estão realizando no curso de Pedagogia, mais capazes de (re)construir sua prática tornando-a mais rica e criativa. Reconhecem a importância dos saberes oriundos, tanto dos processos formativos como da experiência docente e da própria vida. Embora percebessem e apontassem lacunas na sua formação, julgam que suas práticas educativas estão sendo modificadas pelos processos formativos vivenciados na academia.

A partir destes dados torna-se necessário ressaltar que, se as qualificações didáticas e pessoais do professor e a articulação da formação com o seu cotidiano e as relações entre as ocorrências da sala de aula com as questões teóricas e didático-pedagógicas pouco têm sido tratadas como parte dos processos formativos institucionais, esta situação pode ser modificada. Isto evitaria a desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino, fato que se traduz no currículo dos cursos de formação de professores pela separação dos blocos de disciplinas de formação geral e as de formação pedagógica o que tem provocado a segmentação, isolando o trabalho da sala de aula (nas instituições formadoras) das atividades de estágio e das experiências e práticas educativas daqueles que já atuam como professores.

Importa, pois, garantir na proposta de formação de professores, a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos e à própria construção de coletivos; da articulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; da reflexão sobre a prática como forma de melhorar a própria prática; da percepção da escola dentro de um contexto social mais amplo; e da importância da estruturação dos cursos de formação dentro de uma perspectiva que possibilite o exercício da participação, da troca de saberes e, em definitivo, a construção coletiva da proposta do curso e sua avaliação permanente.

Importa, ainda, acreditar que a ampliação da consciência sobre a própria prática poderá levar à transformação desta. No entanto, é importante considerar que a insuficiência da formação para a análise reflexiva da prática torna inviável qualquer transformação. Por isso, o projeto da escola precisa investir em uma formação de qualidade do coletivo docente para que, a curto e médio prazo, os profissionais da educação possam construir conhecimentos, realizar pesquisas e desenvolver suas práticas pedagógicas a partir do diálogo da construção de relações que abram possibilidades às novas metodologias e concepções educacionais.

Sem se apostar, de forma consciente e crítica, em novos processos educativos, em novas metodologias de ensino e em novas concepções e práticas de pesquisa, na realização da formação daqueles que hoje já são ou serão os educadores das atuais e das futuras gerações e, principalmente, no desenvolvimento de políticas, concepções e práticas sobre formação dos formadores de professores, não se pode falar em melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. & OLIVEIRA, V. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

ALVARADO PRADA, L. E. (Compilador) ¿Formación de formadores de profesores? In: *Formación de profesores en américa latina: diversos contextos sócio-políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos, 2003.

\_\_\_\_\_. *Proposta para implantação do programa de Pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de Professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, A. F.; MULLER, R. M. L. *Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 15 n. 28 maio./ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Investigación colectiva: aproximaciones teórico- metodológicas. *Estudios Pedagógicos*. XXXIV, n. 1, 2008. Valdivia. Disponível em: < [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso)>.

ALVARADO-PRADA, L. E.; DONATONI, A. R, SCRIPTORI; C.C, FERREIRA, S. Formação de Professores Mediante o Trabalho Coletivo . In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SER OU ESTAR PROFESSOR? Anais...* Águas da Prata. São Paulo: Reis Editorial, 2004.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, p. 367-387, maio/ago. 2010. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (PUCPR)

ANDRÉ, M. (Org.). Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p. 55-69.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. et al. *Docência memória e gênero – Estudos de Formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137.

BORGES, C. Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, (Cedes), Campinas, n.º 74, ano XXII, p.59-76, abr. 2001.

BORGES, C., TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, (Cedes) Campinas, n. 74, ano XXII, abril, p. 11-22, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CATANI, D. et al. (Org.). *Docência memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

FALS BORDA, O. *Antologia*. Universidade Nacional de Colômbia. Bogotá, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Professor sim tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 197.

GLAT, R, et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Revista brasileira. Ed. Esp.*, Marília, v. 10, n. 2. maio/ago. 2004.

KENSKY, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. *Docência memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LIBÂNIO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-43.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, (Cedes), Campinas, n. 74, Ano XXII, abril, 2001, p. 121-139.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.197.

Recebido em: 17 de agosto de 2011.  
Aprovado em: 05 de outubro de 2011.



# RESENHA





GIGLIO, Marcelo. *Colaboración creativa y musical entre alumnos y acciones de sus docentes en contexto escolar: síntesis de una investigación*. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Neuchâtel, Suiza. 2010.

Marcelo Giglio<sup>1</sup>

## Introducción

En esta reseña presento la tesis que he defendido el 31 de mayo de 2010 en la Universidad de Neuchâtel, Suiza. Su título « *Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale: formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer* » (GIGLIO, 2010 ; 2011). La misma ha sido adaptada para la publicación del libro con el título "*Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*" por la editorial PubliCan de España (GIGLIO, en prensa), a principios del 2012.

Fundamentada en la convicción que el alumno que hace la experiencia de ser compositor e intérprete puede apropiarse nuevamente de conocimientos técnicos y estéticos propios a la música, esta tesis tiene la meta de explorar el valor pedagógico de la actividad creativa de los alumnos. 280 alumnos de 11 a 13 años, y sus siete docentes y seis docentes pasantes, en cuatro países (Argentina, Brasil, Canadá y Suiza) fueron observados.

Las formas clásicas de la enseñanza de la música, en las escuelas así como en los conservatorios, confinan generalmente al alumno a papeles de intérprete o de auditor sin que tenga éste la ocasión de componer o de improvisar. Las formas menos clásicas de la enseñanza buscan ciertamente a valorizar a los alumnos e informarlos. Les dan ocasiones de realizar actividades. Pero éstas tienden a limitarse generalmente a ejercicios, ritmos o melodías dictadas. Exploran, de manera casi repetitiva, un repertorio musical común. Generalmente, las discusiones en la clase, que acompañan estas actividades, implican puestas en común, audición, observaciones y son seguidas de correcciones de los trabajos de los alumnos - pero no se otorga un lugar central a la creatividad. Y sin embargo, los jóvenes son creativos cuando, de manera informal, fuera de la escuela, se organizan para formar pequeños grupos musicales, bandas y ejecutan sus músicas.

## Preguntas de investigación

Es por ello que esta tesis se propone innovar colocando la actividad creativa de los alumnos en el centro de secuencias pedagógicas desarrolladas ad hoc. En ellas, todos los alumnos están invitados a convertirse en autores, intérpretes y auditores comprometiéndolos en un trabajo reflexivo: el alumno que produce una pequeña pieza musical aprende a dialogar con su grupo y a discutir con toda la clase.

Cómo una actividad pedagógica puede permitir a los alumnos improvisar, componer y aprender al mismo tiempo? ¿Cómo hacer para que cada alumno pueda transformarse en un aprendiz con iniciativas sin permanecer confinado a las actividades de audición, de imitación o de memorización musical? ¿Y cómo el docente puede reaccionar de manera apropiada para cultivar

<sup>1</sup> Docteur en sciences humaines et sociales (Université de Neuchâtel). Responsable de projets de recherche HEP-BEJUNE et Chercheur associé de l'Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel, Suisse. E-mail : marcelo.giglio@hep-bejune.ch

tanto la iniciativa creativa de sus alumnos como sus competencias específicas mientras que, por supuesto, no puede prepararse de antemano a comentar o a consolidar sus obras creativas dado que aún los alumnos no las crearon y que por lo tanto no sabe a qué atenerse? ¿Cómo transmitir un conocimiento profesional a los futuros docentes para que, por una parte, puedan apoyarse sobre secuencias pedagógicas y, por otra parte, puedan seguir siendo conscientes de la necesidad de ajustarse y adaptar cada vez con sus gestos educativos a la actividad de sus “aprendices de músico”, acercándose en su «zona proximal de desarrollo», enriqueciéndolos con nuevos saberes técnicos y musicales según los lineamientos curriculares del lugar?

### **Desarrollo de secuencias didácticas**

En una primera investigación, se tiene por objeto el desarrollo de secuencias didácticas que colocan la actividad del alumno en el centro: ofreciendo a los alumnos oportunidades de crear, en pequeños grupos, cortas secuencias musicales para luego interpretarlas en recital y finalmente discutir las con la clase y el docente. Estas secuencias son experimentadas por el autor de la tesis y luego por otros docentes, experimentados o novicios, trabajando en contextos institucionales y culturales muy diferentes: en Suiza, en Canadá y en Argentina. Estas experiencias son filmadas en vídeos y analizadas con el fin de mejorarlas durante pruebas sucesivas. De esta manera, las secuencias pedagógicas se diversificaron, se extendieron y se consolidaron. Para ello, hemos creado una aproximación metodológica (GIGLIO, 2010; GIGLIO & PERRET-CLERMONT, aceptado) que detallamos a continuación:

- Antes de cada actividad pedagógica, cada docente participante describe sus representaciones y predice lo que espera que suceda en sus lecciones: sus dificultades o éxitos y las reacciones de sus alumnos.
- Estas descripciones y predicciones se escriben.
- El docente realiza la actividad pedagógica y la filma. El investigador puede también observar esta actividad.
- Después de la actividad pedagógica, el docente realiza un balance reflexivo y crítico.
- Sus representaciones y predicciones son entonces confrontadas a su balance concerniente a lo que efectivamente ha sucedido en el aula.
- La toma de conciencia de estos desfases (entre predicción, realización y balance) permite ajustar las consignas de las secuencias didácticas lográndolas más explícitas, flexibles y transmisibles para finalmente poder ser aplicadas por otros docentes y no solo por su autor inicial.

Para nuestra investigación, esta aproximación metodológica nos ha permitido desarrollar una proposición pedagógica, con ejemplos de secuencias didácticas, que establece espacios de interacción social en la clase asignando distintos papeles y distintas modalidades de toma de la palabra tanto a los alumnos como al docente. Es en un “espacio” particular que la actividad de creación puede existir, pues seguida de otros “espacios” de discusión y reflexión o incluso de transmisión de conocimientos más formales.

### **Observación de las interacciones entre alumnos y entre docente-alumnos**

Esta innovación pedagógica - colocar el acto creativo del alumno en el centro de la actividad colectiva de aprendizaje - invita a nuevas perspectivas de estudio. En una segunda investigación, se examina meticulosamente las grabaciones de lecciones realizadas por docentes que utilizan estas secuencias pedagógicas, de nuevo en varios países (Argentina, Brasil y Suiza), con el fin de describir

cómo se despliega la actividad, conjunta o paralela, de los alumnos y del docente. Se trata de comprender las dificultades que la actividad encuentra y las posibilidades de aprendizajes que ésta ofrece. Así pues:

- se describe las formas de colaboración que los alumnos y alumnas de 11 a 13 años llevan a cabo cuando se los invita a componer una corta pieza musical y, por otra parte,
- se identifica cuáles son las acciones del docente que sostienen a veces o, por el contrario, hacen fracasar el impulso creativo de sus alumnos.

Los análisis muestran que este tipo de actividad exige toda una serie de conductas de adaptación tanto de la secuencia pedagógica utilizada como de cada una de sus acciones del docente durante las lecciones. El docente debe aprender a orientar la atención de los alumnos sobre el trabajo solicitado, a confirmarles que el trabajo va en el sentido de lo que se espera de ellos, a aportar algunos conocimientos en momentos propicios para favorecer la escritura de la composición, etc. Los docentes descubren que no les es tan fácil escuchar antes de intervenir y que a menudo están tentados en actuar ¡en lugar de los alumnos!

En cuanto a los alumnos, éstos no se limitan a tocar música y a aprender a organizar sus producciones sonoras: también deben aprender a administrar sus dificultades, sus acuerdos y sus conflictos, a través de toda una serie de estrategias sociales y cognitivas que el docente, aquí también, si se forma de manera conveniente, puede fomentar, enriquecer o incluso enseñar.

La base de datos audiovisuales recogidos en estas lecciones es muy rica. La tesis solo utiliza una parte. Por ello, esta base de datos se ha utilizado con el fin de realizar otros estudios sobre las interacciones en la clase en lecciones de música (GIGLIO & PERRET-CLERMONT, 2009, 2010; PERRET-CLERMONT, aceptado).

Muchos de estos procesos psicopedagógicos definidos y descritos en esta tesis no son específicos a la enseñanza de la música: pueden inspirar otros trabajos en otras disciplinas escolares.

### Citaciones bibliográficas

GIGLIO, M. *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente*. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones. 2010. 267 f. Directora: Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 2010.

GIGLIO, M. *Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale: formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant*. Développer des séquences pédagogiques et les observer (abstract), *Cahiers de psychologie et éducation* (46), p. 5-7, 2010.

GIGLIO, M. *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Editorial Universidad Cantabria, (en prensa) 2012.

GIGLIO, M.; PERRET-CLERMONT, A.-N. A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In: MOTA, G.; YIN, A. *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education*. Changchun : North East Normal University, p. 96-101. 2010.

GIGLIO, M., & PERRET-CLERMONT, A. N. L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques* (13), p. 16-17. 2009.

PERRET-CLERMONT, A.-N. & GIGLIO, M. Un cadre pour créer et apprendre: du silence à la parole de l'enseignant. *Revue Psychologia Culturale, Special Issue*. (aceptado).

### **Informaciones acerca de la tesis de Marcelo Giglio**

Esta tesis ha sido escrita en castellano bajo el título “Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones. La misma fue dirigida por la Profesora Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, Suiza) y el jurado estuvo compuesto de las Profesoras Eugenia Costa-Giomi (University of Texas at Austin, USA), Ana Luiza B. Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Brasil) et Valérie Tartas (Université de Toulouse II – Le Mirail, Francia).

### **Informaciones sobre el autor**

Marcelo Giglio es doctor en ciencias humanas y sociales (*PhD summa cum laude*) de la Universidad de Neuchâtel (Suiza). Ha ejercido como *asistente* de la cátedra de Audioperceptiva en la Universidad Nacional de Rosario y como *Profesor titular* de la cátedra de Lenguajes integrados en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Actualmente es *Responsable de proyectos de investigación* y *Profesor de Didáctica de la música* de la HEP BEJUNE de Suiza. Allí dirige un programa de investigación sobre el impacto de las reformas educativas suizas en la enseñanza y en la formación de los docentes. Es *Investigador asociado* del Instituto de Psicología y educación de la Universidad de Neuchâtel (Suiza). Estudia el aprendizaje creativo y las interacciones “entre alumnos” y “entre alumnos y docente” en situaciones escolares. Basado en una viva experiencia tanto en la educación no formal como en la enseñanza primaria, secundaria, terciaria, universitaria y de conservatorio, Marcelo Giglio es frecuentemente invitado para dar cursos y conferencias en Canadá, en América del Sur y en Europa.

Recebido em: 29 de novembro de 2011.

Aprovado em: 10 de janeiro de 2012.

## Informações aos colaboradores

1. *Ensino em re-vista* é um periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais, resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
4. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
5. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
6. A revista permite-se fazer alterações formais no texto, visando à editoração final.
7. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
8. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
9. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
10. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.
13. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

**EXEMPLOS**

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

14. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

**EXEMPLOS:****LIVRO:**

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

**ARTIGO:**

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

**TESE:**

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

15. O material para submissão deverá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com)

Para maiores informações acesse o site: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>



**Composer**  
GRÁFICA E EDITORA

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica  
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611  
[www.composer.com.br](http://www.composer.com.br)