



**A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O SABER EM UMA PROPOSTA
CURRICULAR PADRONIZADA DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O
“PROGRAMA LER E ESCREVER”**

**THE TEACHERS’ ENGAGEMENT WITH KNOWLEDGE IN A STANDARDIZED
LITERACY CURRICULUM PROPOSAL: REFLECTIONS ON THE “READ AND
WRITE PROGRAM”**

ROSA, Sanny S. da

Doutora em Educação

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Católica de Santos

Rua Carvalho de Mendonça, 144 CEP: 11070-906 - Santos/SP

Tel. (13) 3205-5555

email: ssdarosa@uol.com.br



RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa realizada, ao longo de 2007 e 2008, em escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo no contexto do Programa Ler e Escrever e analisa a relação dos professores com os saberes dessa proposta curricular de alfabetização. Para tanto, discute aspectos do modelo de gestão adotado pela Secretaria de Educação e os pressupostos teóricos e pedagógicos do Programa, colocando em evidência algumas contradições políticas e epistemológicas dessa política pública. Em seguida, apresenta o perfil profissional e de formação das professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas diretamente envolvidas na execução da proposta oficial, problematizando a questão da autonomia pedagógica e didática dos educadores no contexto de políticas de monitoramento e de resultados. Por fim, o artigo também expõe alguns elementos constitutivos da temática da relação dos professores com os saberes instituídos como objeto de investigação no campo da formação de professores.

Palavras-chave: relação dos professores com o saber - currículo padronizado - Programa Ler e Escrever.

ABSTRACT

The article introduces some outcomes of a research carried out along the years of 2007 and 2008, in São Paulo's elementary state schools during the implementation of the "Read and Write Program" and analyses the teachers' engagement with the contents of this standardized literacy curriculum proposal. In order to do so, it also examines the management pattern followed by the local government authorities to conduct this educational policy and the Program theoretical and pedagogical assumptions, underlining some political and epistemological contradictions of this project. Then it exposes findings on the professional profile of the teachers directly involved with the official program and raises issues on the educators' pedagogical autonomy in the context of the monitoring policies of education. Eventually, the paper points out the constituent elements of the teachers' engagement with knowledge as a theoretical subject of the teacher training field of investigation.

Key-words: teacher's engagement with knowledge - standardized curriculum - Read and Write Program.

1. INTRODUÇÃO

As reformas educacionais desencadeadas em todo o mundo nas duas últimas décadas e marcadas pelo espírito e pelas demandas do processo de globalização, no Brasil se tornaram mais visíveis e sensíveis nas escolas de educação básica a partir dos efeitos desencadeados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996. Primeiramente, sobre os conteúdos curriculares e orientações didáticas, extensivamente detalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Transformados em verdadeiros compêndios pedagógicos, os PCN cumpriram o papel primordial de homogeneizar os discursos em torno de um conjunto de “expressões-conceito” destinadas a pavimentar o caminho para as transformações profundas que viriam a ocorrer na fisionomia e na dinâmica das relações dentro da escola.

Os termos “competências” e “habilidades”, por exemplo, fortemente associados ao mundo empresarial e do trabalho, foram incorporados ao vocabulário pedagógico brasileiro para, em seguida, balizar as políticas de avaliação destinadas a monitorar a “qualidade” do ensino no país, por meio de provas externas e padronizadas do desempenho escolar, intensificadas na última década. Esse mesmo fenômeno já estava em curso em outros países desde a década de 1980, como esclarece um estudo a respeito difusão da noção de “competências” na França, ocorrida com mais intensidade no contexto de movimentos que reivindicavam a “racionalização” de um modelo pedagógico adaptado “às novas exigências sociais de avaliação”(Ropé & Tanguy,2004, p.20).

Estas, entre outras transformações decorrentes de uma perspectiva gerencial do trabalho pedagógico, colocam em evidência a íntima interrelação entre as políticas públicas em educação, o currículo, o trabalho docente e também a formação de professores. Diversos estudiosos e pesquisadores, nacionais e internacionais, têm se dedicado a analisar, em diferentes perspectivas teóricas, os reflexos desse processo sobre o trabalho docente e sobre a autonomia dos professores. De acordo com Contreras (2002, p.228), “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.” As políticas neoconservadoras de educação, com seu discurso híbrido, construído com termos e expressões até recentemente identificados com posições políticas e pedagógicas consideradas progressistas, adotam como princípio organizador de suas ações a subordinação do sistema educativo à lógica do mercado. Daí a proliferação de programas e projetos educativos dos sistemas oficiais de ensino orientados pelas noções de “competência”, “eficiência” e “resultados” sob a justificativa da necessidade de busca da *qualidade* da educação, da *autonomia da escola* e da *democratização do ensino*.

Porém, como bem argumentam os pesquisadores brasileiros, Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p.104) se “há nessas proposições (...) um discurso de autonomia da escola (...), de outro lado, [há] um rígido controle pedagógico (...) que é a própria negação da autonomia docente”. Analisando essa aparente contradição, os autores concluem que “o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar”. (*ibid*, p.104)

É no cenário dessas políticas que se estruturam sobre a ambiguidade de discursos que, de um lado, preconizam a gestão descentralizada de programas governamentais para recuperar a “qualidade” do ensino, requerendo a “participação ativa” dos atores diretamente responsáveis pela sua implementação, mas de outro, se valem de medidas de controle de “resultados” fortemente centralizadas, que localizamos o trabalho de pesquisa que dá origem a este texto. Este trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, realizada nas escolas da rede municipal de São Paulo, ao longo dos anos de 2007 e 2008, onde estudantes de pedagogia atuaram como alunos-pesquisadores em salas de aula do primeiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental do “Programa Ler e Escrever” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nosso objetivo aqui é levantar algumas questões que nos conduzem à formulação do problema em termos da relação das professoras com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização.

A arquitetura de nosso raciocínio foi dividida em três partes: na primeira, apresentamos a proposta do Programa, apontando algumas inconsistências epistemológicas e pedagógicas que, a nosso ver, indicam contradições dessa política pública; na segunda, fazemos algumas considerações sobre o perfil profissional e de formação dos educadoras diretamente envolvidas no Programa (coordenadoras pedagógicas e professoras-alfabetizadoras) e traçado na fase exploratória desta pesquisa; na terceira e última parte, justificamos a escolha do tema da relação dos professores com o saber a partir de alguns elementos constitutivos dessa problemática de pesquisa.

2. O PROGRAMA LER E ESCREVER: FATOS, VERSÕES, CONTRADIÇÕES

O “Programa Ler e Escrever Prioridade na escola Municipal” foi concebido e organizado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com base em estudos diagnósticos realizados nas escolas da rede em 2005 que revelaram que 12% - ou cerca de 10 mil alunos da rede - eram repetentes ao final do Ciclo I. (SME/DOT, 2006). Com o propósito de reverter esse quadro, o Programa teve início no ano de 2006, visando desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos de todos os anos das duas etapas ensino fundamental. Por meio de três projetos integrados, a SMESP definiu um conjunto de estratégias para a implementação do Programa, dentre as quais se destacam: 1) a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos; 2) a produção de “guias” de orientação didática aos professores e material de apoio pedagógico de sua formação; 3) o acompanhamento e avaliação, pelas equipes gestoras nas escolas, das expectativas de aprendizagem, operacionalizadas em metas e prazos; 4) a contratação de estudantes de licenciatura (Pedagogia e Letras), por meio de convênio firmado com Instituições de Ensino Superior, como “alunos-pesquisadores” com o objetivo de auxiliar os professores em sala de aula.

O documento da Diretoria de Orientação Técnica, por meio do qual a proposta foi apresentada aos professores da rede, formalizava o propósito de “consolidar a formação de grupos de trabalho para buscar *juntos* soluções para os problemas da escola” (SME/DOT, 2005, p.10, *grifo nosso*). Em seus próprios termos, o documento se propunha a inverter a lógica de políticas até então percebidas pelos educadores como vindas de “fora para dentro” ou de “cima para baixo”, como se pode inferir da idéia de resgatar “a identidade de cada Unidade, dando *vez e a voz aos integrantes*, seus projetos, demandas e idéias.” (*ibid.*, *grifo nosso*)

A primeira contradição com os propósitos acima mencionados se observa com a publicação, ainda em 2005, das “metas de aprendizagem” para cada ano do primeiro Ciclo do ensino fundamental. Antecipando-se “às vozes de seus integrantes”, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria definiu a pretensiosa meta de alfabetizar 100% das crianças até o final do primeiro ano do Ciclo I já no primeiro ano de implantação do Projeto. Revistas e suavizadas no ano seguinte - pela Portaria SME 5403/07 que reduziu esse percentual para 85% no primeiro ano - tais metas passaram a ser monitoradas por meio de avaliações periódicas (denominadas “sondagens”) a serem realizadas pelos professores alfabetizadores,

sob a supervisão dos coordenadores pedagógicos, e de acordo com critérios e procedimentos pedagógicos definidos pelo sistema nos cursos de “capacitação”.

Com o objetivo de garantir o cumprimento das metas e traduzi-las em indicadores bimestrais de qualidade - os conteúdos do Programa Ler e Escrever e, em particular do Projeto TOF (Toda Força ao Primeiro Ano) objeto deste estudo, foram operacionalizados em “Guias para o Planejamento do Professor Alfabetizador”, publicados em 2006. Nesses manuais figura um detalhado programa de atividades para todo ano letivo, relacionado às expectativas de aprendizagem organizadas por bimestre, por mês, por semana até chegar à orientação da rotina diária do trabalho do professor em sala de aula. O “guia” é apresentado ao professor como um “aliado” de seu trabalho:

Não apenas por facilitar seu planejamento, mas por provocar reflexões e inquietações; não só por lhe ajudar a incorporar novas atividades, mas por permitir um novo olhar perante as práticas pedagógicas já arraigadas, dando-lhes novos sentidos” (SME/DOT, 2006)

Além dos Guias de Planejamento, a Secretaria organizou também um “Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho”, uma coletânea de 40 textos extraída de diferentes publicações, “escritos por educadores e pesquisadores que *conhecem profundamente* o assunto que nos interessa: a aprendizagem da leitura e da escrita” (SME/DOT/CLE:2006, s/n *grifo nosso*). Dado o destaque à legitimidade dos conhecimentos contidos no “guia de estudo” pela referência à qualificação e competência de seus “produtores” - os ‘estudiosos’ e “teóricos” do assunto -, o “guia” faz, em seguida, concessão aos saberes dos seus “executores”, convidando os professores “a trazer a sua experiência acumulada e colocá-la em jogo para uma maior *compreensão* dos textos”(ibid., *grifo nosso*).

Note-se que se trata de “compreendê-los” – para aplicá-los, evidentemente - e não de um convite para estabelecer um diálogo entre duas esferas legítimas de produção de saberes pedagógicos, o que pressuporia, inclusive, a possibilidade dos professores virem a questioná-los. Além disso, o conteúdo basicamente “instrumental” dos materiais de “*estudo*” (concepção de alfabetização e leitura; organização e intervenções didáticas, entre outros considerados “essenciais” para a formação do professor de Ciclo I) foram selecionados pela Secretaria para “dar suporte ao professor e ao coordenador pedagógico e melhorar a *qualidade do ensino*”(SME/DOT/CLE:2006, s/n, *grifo nosso*). A referência implícita ao papel fundamental do professor como “profissional reflexivo” não é apenas retórica, mas também política, posto que para atingir os propósitos definidos pelo sistema se faz necessário que os professores estejam convencidos da pertinência e adequação da proposta, tendo em vista o

lugar “estratégico” que ocupam, como menciona Tardif (2007, p.33), “*no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.*”

O texto oficial é rico em nuances que expressam aquilo que Tardif (2007) chama de relação de “exterioridade” dos professores com os saberes de sua formação. E que Contreras destaca como uma divisão histórica “entre aqueles que assumiam as funções intelectuais de elaboração de conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação do mesmo” (2002, p.229). Uma divisão histórica que vemos se aprofundar no cenário em que ganham força as políticas de monitoramento e controle sobre a escola como mais um elemento do processo de precarização e proletarização do trabalho docente (Oliveira, 2004; Sampaio e Marin, 2004). Um processo, aliás, que esvazia de sentido e banaliza a noção de “professor reflexivo”, como alerta Pimenta, (2005, p.45) transformando “o *conceito* em um mero “*termo*, [ou] expressão de uma moda ”

Com tais características, o Projeto da Secretaria Municipal de São Paulo se configura nitidamente como uma proposta curricular prescritiva, uma vez que não apenas se apóia em *um* referencial teórico específico - no caso, a teoria psicogenética de aquisição da língua escrita - mas porque, ao transformá-lo em “ferramenta” didática e de avaliação, monitora os passos e procedimentos diários do professor em sala de aula. Na prática, o professor não apenas é colocado na condição de executor das metas governamentais, mas na condição de um executor desqualificado e incapaz de operacionalizá-las a partir dos conhecimentos e saberes de sua própria experiência profissional.

A decisão de referenciar o currículo em *uma* teoria da aprendizagem pode ser contestada por diversas razões. Darei destaque a três. Primeiro, pelo equívoco pedagógico, a que já fiz referência em trabalho anterior (ROSA, 2007a) de se reduzir a procedimentos de ensino uma teoria que diz respeito aos processos de aprendizagem. Segundo, porque a adoção de um único referencial teórico fere o princípio de autonomia pedagógica e didática dos professores, ao desconsiderar as concepções e o estilo pessoal de trabalho de cada um e a experiência acumulada por eles ao longo de sua trajetória profissional. A propósito dessa questão, vale recordar as palavras do professor Mário Pires Azanha em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Presumir que o grau de êxito depende de uma correta ou incorreta teoria do ensino e da aprendizagem é, no mínimo, uma simplificação do problema. (...) Ensinar com êxito é ter o domínio de uma prática, de um saber fazer. *Qualquer teoria do ensino, inclua-se aí portanto a teoria construtivista, é um esforço prescritivo, isto é, uma tentativa de elaborar regras para a prática de ensinar* (AZANHA, s/d, *grifo nosso*)

O terceiro e maior equívoco reside, a nosso ver, na contradição entre o princípio epistemológico da abordagem construtivista e os objetivos políticos do Programa. É preciso lembrar que esse referencial teórico foi originalmente utilizado para sustentar propostas de organização do ensino em ciclos, mais longos e flexíveis, justamente por oferecer sustentação “científica” ao argumento político e pedagógico de respeito aos diferentes contextos e ritmos de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles cuja origem sócio-cultural os coloca em desvantagem frente ao tipo de conhecimento trabalhado na escola. Este foi o caso, por exemplo, da experiência do Ciclo Básico, implantado na rede estadual paulista a partir de 1984, e que inspiraria reformulações curriculares também na rede municipal de São Paulo nos anos seguintes. Com base nesse princípio, um documento da Secretaria da Educação de São Paulo justificava na época: “um ano letivo tem-se mostrado insuficiente para que a maioria dos alunos consiga chegar ao que se espera no final da 1ª.série” (SE/CENP, 1988, p.14).

Transcorridas duas décadas, essa mesma teoria dos processos de alfabetização é utilizada agora para fundamentar uma política de “resultados”. Para justificar o Programa Ler e Escrever, um Comunicado Secretaria apresentava como argumento a necessidade de “romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever” (SME/DOT, 2005, s/n) Esta contradição fundamental certamente está na origem das distorções e arranjos didáticos realizados pelos docentes, na tentativa de compatibilizar princípios intrinsecamente incompatíveis como veremos mais adiante.

Entendemos que esse modelo de gestão pedagógica que deposita sobre *um* conhecimento “científico” a expectativa de solução do problema do fracasso escolar, ao mesmo tempo em que silencia sobre os fatores históricos, sociais, econômicos que estão na sua origem, visa a naturalizar as intervenções do Estado nas dinâmicas particulares e concretas da administração da escola, sob o argumento de que é preciso “modernizá-la” tornando-a mais racional, como adverte Licínio Lima sobre o mesmo fenômeno em Portugal:

A recuperação de atrasos(...), as metas estatísticas, o combate ao desperdício e ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestonária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo. (2001,p.122)

Pautado no princípio da racionalidade técnica, esse modelo investe todas as suas energias na “capacitação” e no monitoramento das práticas dos profissionais da educação em busca de “indicadores de qualidade”. Não se estranhará, assim, se a “culpa” por possíveis

falhas recair, como de costume, sobre os professores, cujo perfil profissional e de formação vamos conhecer agora.

3. QUEM SÃO OS PROFESSORES-ALFABETIZADORES E OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO PROJETO TOF?

Os dados aqui apresentados se referem ao perfil profissional e de formação (inicial e continuada) dos professores-alfabetizadores e coordenadores pedagógicos envolvidos no Projeto TOF (Toda a Força ao Primeiro Ano) do Programa Ler e Escrever. A amostra pesquisada foi composta por 27 escolas e 38 salas de aula de 1º ano do Ciclo I do ensino fundamental, pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das seguintes regiões da capital paulista: Ipiranga, Itaquera, Guaianases, Penha, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel, onde mais de 70 estudantes de graduação em pedagogia, sob nossa orientação, atuaram como “alunos-pesquisadores” ao longo dos anos de 2007 e 2008.

No universo pesquisado, todas as profissionais são mulheres, acima dos 40 anos. Entre as Coordenadoras Pedagógicas, daqui em diante designadas por CP, 45% tem entre 40 e 50 e 32% tem entre 50 e 60 anos. As professoras-alfabetizadoras (PA) estão quase todas nestas duas faixas etárias: 53% entre 40 e 50 e 18%, entre 50 e 60 anos. Apenas 21% das professoras têm entre 20 e 30 anos. Chama também atenção a estabilidade de vínculo com a escola. A maioria das CP e das PA (cerca de 60%) trabalha há pelo menos cinco anos na mesma escola, um dado que contraria a percepção comum que atribui à grande rotatividade do quadro docente as dificuldades de integração das equipes e continuidade dos projetos de trabalho nas escolas.

A semelhança de perfil se repete quanto à experiência no magistério: 65% das CP e 45% das PA têm mais de 20 anos de experiência de sala de aula. São também alfabetizadoras experientes. Na faixa entre 10 e 20 anos de experiência, encontra-se 46% das CP e 34% das PA, sendo que entre estas últimas, apenas 11% está há menos de cinco anos na função. Esses dados são indicadores importantes da familiaridade que essas profissionais possuem com as práticas de sala de aula e com o sistema municipal de ensino paulista.

Com relação à formação inicial, verificamos que CP e PA fizeram percurso bastante similar: a maior parte delas cursou a habilitação magistério em nível médio (52% dos CP e 68% dos PA) entre os anos de 1970 e 1980, o que indica que a opção pela profissão foi feita na juventude. Já em relação à formação superior, observa-se que a grande maioria de PA (78%) graduou-se em Pedagogia, sendo que metade destas obteve o título apenas depois de

1996, portanto, muito provavelmente em função das exigências da nova LDBEN de 1996 em relação ao título de ensino superior. Já entre as CP, apenas 11% obteve a graduação após o ano de 1996 e 47% delas possui formação inicial em outras licenciaturas, evidenciando diferenças na trajetória de formação desses dois grupos de profissionais. Entretanto, as semelhanças de percurso voltam a aparecer quanto ao tipo de escola em que estudaram. A maioria absoluta (74% dos CP e 84% dos PA) cursou ensino médio em escolas públicas, quadro que se inverte no ensino superior: 85% das CP e 87% e PA obtiveram a graduação em instituições privadas de ensino superior entre os anos 1980 e 1990.

No que se refere à formação continuada, categoria que incluiu cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), atualização e formação nos contextos de trabalho, percebe-se, claramente, que a maioria das CP e das PA não deu continuidade à sua formação universitária.. Apenas 26% das CP e 16% das PA cursaram alguma especialização (*lato sensu*), sendo o curso de Psicopedagogia o mais mencionado. Merece registro o fato de que nenhuma delas possui curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) o que indica a existência de uma lacuna na formação dessas professoras relacionada à pesquisa. Surpreende também que, embora a formação continuada faça parte de sua rotina nos horários de trabalho coletivo no Programa Ler e Escrever, apenas 4% dos CP e 3% dos PA indicou essa atividade como parte dessa modalidade de formação.

O perfil traçado é representativo das escolas das regiões sul e leste da capital paulista e revela que o sistema conta com profissionais maduras e experientes que, portanto, acumularam, ao longo de trajetórias de formação e trabalho nada desprezíveis, um conjunto de saberes que em geral não são levados em conta pelos que definem as políticas educacionais do sistema. Para que fossem, seria necessário, como diz Tardif (2007, p.55), que “os professores manifestassem suas próprias idéias sobre os saberes curriculares e disciplinares.” Quando consultados, porém, se colocam em uma posição tão submissa quanto contraditória com os saberes instituídos. É o que ilustra o depoimento cauteloso de uma professora-alfabetizadora a respeito do “Guia TOF”: “*é um direcionador de atividades, uma orientação importante para planejamento das aulas, porém insuficiente para alfabetizar*”. Segundo ela, esta é a razão pela qual acaba lançando mão da cartilha como recurso para atingir as “metas” definidas pela Secretaria.

O uso de cartilhas, como se sabe, contraria a proposta do Projeto TOF. No entanto, de acordo com a professora, “*essa foi a maneira com que sempre trabalhei, e com resultados*”, justificando a forma que encontrou de conciliar os saberes de sua experiência com as prescrições pedagógicas do Projeto. De acordo com os relatos de observação de aluna-

pesquisadora do Projeto, essa professora adotava com os alunos dois cadernos: um “oficial”, apresentado periodicamente à coordenadora para avaliar o trabalho seguindo as orientações do “Guia TOF”, e um outro, “extra-oficial”, no qual as crianças copiavam as “famílias silábicas” (inspiradas nas cartilhas convencionais) e ditadas pela professora como lição de casa. Esse drible pedagógico, porém, não é realizado sem receio. Certa feita, a professora confessou para a “aluna-pesquisadora” seu temor de ser surpreendida nessa “transgressão pedagógica”: “*se a coordenadora ou a supervisora passar por aqui e ver isto, eu serei punida*”.

Relatos como este nos permitem lançar algumas questões sobre a relação dessas professoras-alfabetizadoras com o que estamos chamando de *saberes instituídos*, isto é, com aqueles conhecimentos organizados sob a forma de orientações didáticas e programas de formação teórica nos horários de trabalho coletivo na escola. Em outras palavras, interessamos compreender as negociações, teóricas e práticas, realizadas pelos docentes na relação com esses mesmos saberes e com seus representantes institucionais (coordenadores, diretores, supervisores) no processo de elaboração e execução das atividades docentes. Para tanto, se faz necessário esboçar alguns contornos teóricos dessa investigação que tem como objeto a relação dos professores com o saber no contexto das atuais políticas públicas em educação.

4. RELAÇÃO COM O SABER: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema da “relação com o saber” tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores franceses que, desde o final da década de 1980, investigam essa questão com jovens que frequentam escolas dos subúrbios de Paris. Bernard Charlot (2000; 2005) é o mais conhecido estudioso desta temática entre nós. Movidos, inicialmente, pela preocupação de compreender o fenômeno do “fracasso escolar” entre famílias das classes populares, esse grupo de pesquisadores da sociologia da educação redefiniu o problema em termos da relação que os alunos estabelecem com o saber, o aprender e ir à escola. Duas razões importantes presidiram essa opção de abordar o problema sob este outro enfoque. A primeira foi a recusa em assumir o fenômeno do “fracasso escolar” como objeto concreto, sob o argumento de que essa noção tem sido “mediaticamente” construída. A segunda diz respeito a uma postura epistemológica. Contestando o pressuposto sociológico que insiste em analisar os fenômenos sociais apenas a partir do entendimento das posições sociais dos sujeitos, o autor defende que “é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações” para compreender o porquê do fracasso escolar. (Charlot, 2005, p.40)

É legítimo afirmar que o mesmo fenômeno – o do “fracasso escolar” – está na origem das questões que mobilizam diversos pesquisadores a investigar as suas causas nos processos de formação dos professores. Aparentemente, os *cursos* fracassam, mas o que estamos insinuando, em última análise, é que os professores fracassam na *posição* de alunos, uma vez que convivemos com a insistente percepção de que “algo” impede que os esforços realizados (na formação continuada ou na “capacitação” de professores) se converta em transformações das práticas de sala de aula e em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. O sentimento de frustração subjacente a formulações como esta é recorrente e traz implícita a expectativa da existência de uma relação de causa e efeito entre os processos formativos dos professores e os processos de aprendizagem dos alunos. Entendemos que é exatamente este pressuposto que deve ser problematizado, a fim de não permanecermos reféns de raciocínios simplificadores e do uso ideológico que cerca o genérico tema do “fracasso escolar” relacionado à formação dos professores.

Com fortes traços positivistas, essa crença ou expectativa também tem relação com a influência de certa apropriação do pensamento marxista por parte do ideário pedagógico no Brasil, sobretudo a partir do final da década 1970 e nos anos 1980. Em grande parte apoiados no conceito de alienação, tornou-se quase consensual a aposta na necessidade de “conscientizar” os educadores dos mecanismos dominação e reprodução social dos quais seriam, supostamente, os agentes, por meio de seus discursos, atitudes e práticas conservadoras e pedagogicamente ultrapassadas. O alvo de tais críticas eram os “professores tradicionais”, um rótulo associado a idéias muito vagas e contraditórias, ora relacionadas a “posturas autoritárias” em relação aos alunos, ora à suposta valorização das formas e conteúdos escolares, mas sobretudo associadas ao papel do professor como “transmissor de conhecimentos”. Um professor com tais características, supostamente formado e informado pela tradição humanista e erudita, precisava ser “conscientizado” de seu “novo” papel.

Na esteira desse movimento, a partir dos anos 1990, a disseminação do ideário pedagógico construtivista, iniciada na década anterior, intensificou-se no meio educacional brasileiro e as pedagogias do “aprender a aprender” passaram a fundamentar as orientações curriculares e didáticas oficiais. Mais do que conscientizar esse genérico “professor tradicional”, também se tornou consensual a idéia de que seria necessário “capacitá-lo” para os desafios da “sociedade do conhecimento” e para o seu “novo papel”. Além dos conteúdos de ensino, espera-se que esse “novo” professor também possua muitas “competências” e habilidades” (Perrenoud, 2000). Dentre elas, espera-se que conheça e domine as fases e os

processos cognitivos pelos quais os alunos aprendem em cada etapa de seu desenvolvimento. Mas não como parte do conhecimento teórico de sua formação profissional, em sentido amplo, mas como conhecimento *instrumental* de sua prática docente. Isto porque tais processos cognitivos passaram a balizar as orientações curriculares e didáticas que fundamentam, “cientificamente”, as “intervenções pedagógicas” necessárias para fazer os alunos avançarem em seus processos de aprendizagem.

Na última década, a tendência a “cientificizar” as práticas pedagógicas se fortaleceu com as políticas de avaliação externa de desempenho escolar, ancoradas desta vez, na noção de “competências, que Newton Duarte associa ao ideário construtivista e às pedagogias do “aprender a aprender”. Para este autor, com o qual concordamos neste aspecto, chama a atenção a hierarquia valorativa estabelecida por essas pedagogias segundo as quais “o aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.” (Duarte, 2001, p.36). Sem entrar no mérito dessa abordagem, é forçoso admitir que o deslocamento do professor para outro lugar na relação didática e pedagógica produz efeitos na posição que assume frente aos alunos e ao conhecimento. Não é nosso objetivo, neste trabalho, analisar esse ideário pedagógico, mas é preciso registrar que essa discussão faz parte do problema da atual relação dos professores com o saber, uma vez que são essas referências as que têm orientado, hegemonicamente, o conjunto de conhecimentos instituídos – científicos, curriculares, pedagógicos, didáticos, entre outros – com os quais o professor, necessariamente, é convocado a lidar para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Na busca por respostas à questão de por que os resultados são tão pouco significativos em termos da melhoria do desempenho dos estudantes, apesar de todos os investimentos realizados na formação e “capacitação” de professores, deparamo-nos com a indagação acerca do que acontece no território *entre* a formação e as práticas de sala de aula. Partilhamos da convicção de Charlot (2000;2005) de que para enfrentar essa questão é preciso incluir a dimensão do *desejo de saber* em relação a um objeto. Nossa hipótese é a de que a compreensão dessa problemática requer o estudo da relação que os professores estabelecem com o saber, entendida esta noção como o *sentido* ou o valor atribuído por eles às práticas de aprender e ensinar, construídos ao longo da história singular desses sujeitos em um tempo e espaço determinados.

Assim, algumas indagações se desdobram a partir de nossa questão inicial. Qual o lugar que os saberes (como conjunto de conhecimentos da cultura) ocupam na sua constituição como sujeitos? Que sentimentos e memórias se associam aos processos de

aprender desses professores? Como eles se envolvem com os conhecimentos específicos de seu fazer profissional? Que valor atribuem aos atos de estudar, aprender e de ensinar? Como percebem o seu papel em relação à vida escolar dos alunos? Estas são algumas questões entre tantas outras pertinentes à problemática da relação dos professores com o saber, cujas respostas talvez possam iluminar o que se passa nesse território “entre” os processos formativos e as práticas de sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos e discutimos alguns elementos de uma pesquisa em desenvolvimento no contexto de implementação de uma política pública de educação nas escolas de ensino fundamental do município de São Paulo. Pelo seu modelo de gestão, orientado pela racionalidade técnica e alinhado com a perspectiva das políticas de resultados, concluímos que o Projeto TOF (Toda Força ao Primeiro Ano) do Programa Ler e Escrever da SMESP se caracteriza como uma proposta curricular prescritiva de alfabetização.

Procuramos também analisar algumas contradições políticas e epistemológicas que se evidenciam nos deslizamentos de um discurso híbrido que esconde e revela a condição em que são postos os educadores diretamente envolvidos na execução do Programa: a de meros executores de um conjunto de saberes legitimados pela “ciência” e instituídos pelo sistema. Nosso foco de análise privilegia as relações das professoras-alfabetizadoras com esses saberes visando compreender o que se passa no espaço “entre” os processos de formação e as práticas de sala de aula. Por isso, delineamos também neste trabalho, alguns elementos constitutivos desse objeto de estudo ainda em desenvolvimento.

Temos defendido a idéia (ROSA, 2007b) de que o que acontece na escola não é o que se passa entre o aluno e um “objeto”, e sim o que se passa entre dois sujeitos humanos – professor e aluno – na sobreposição de duas “externalidades” marcadas [ou não] pelo *desejo* de ensinar e pelo *desejo* de saber.” É neste campo, humano e imprevisível, que “algo” acontece. Por isso é que suspeitamos que sobre ele – onde se encontram desejos, saberes e poderes - nenhuma prescrição curricular é passível de se concretizar plenamente. Nossa hipótese é que o estudo da relação dos professores com os saberes pode contribuir para um entendimento mais fecundo sobre as tensões entre as políticas prescritivas e as “transgressões” pedagógicas levadas a termo pelos professores na intimidade de suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, s/d mimeo. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso:15/fev/.2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José.A **autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do .aprender a aprender. e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001, p.35-40.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, Jul/Dez 2009, p.100-112.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente:precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1127-1144. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso: 15/fev/2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROPÉ, Françoise; TANGUI, Lucie (Orgs). **Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. 5ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e Mudança**. Vol.29. Coleção Questões da Nossa Época. 10ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007a.

_____. **Brincar, Conhecer, Ensinar**. Vol. 68. Coleção Questões da Nossa Época. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007b.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**., Campinas, SP: vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1203-1225. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 15/fev/2010.

SÃO PAULO (SE/CENP). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Proposta de Formação DOT**, São Paulo: SME/DOT, 2005, *mimeo*

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Comunicado n. 1202, de 17 de novembro de 2005**. Assunto: Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal. Correção da Portaria 6.328 de 26/09/2005 (*mimeo*)

SÃO PAULO (SME/DOT). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho do 1º ano do Ensino Fundamental**. Vol. 1, São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamentoProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v1.pdf Acesso: 15/fev/2010.

SÃO PAULO (SME/DOT/CLE). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola Projeto Toda Força ao 1º ano Projeto Intensivo no Ciclo I. Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho**. São Paulo: SME/DOT. 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/GuiaEstudo/ApresentaSumario.pdf> Acesso: 15/fev/2010.

SÃO PAULO (SME/DOT). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf Acesso: 15/fev/2010.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria 5403/07**, Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/Procura.aspx?QueryText=5403/07> Acesso em 15/fev/2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

Breve currículo da autora:

Sanny S. da Rosa é Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

Artigo recebido em 19/10/2009

Aceito para publicação em 01/07/2010