
OUTROS TEMAS

TRABALHO DOCENTE E MODELOS DE FORMAÇÃO: VELHOS E NOVOS EMBATES E REPRESENTAÇÕES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
ebarretto@fcc.org.br

RESUMO

Este texto se propõe a discutir o peso das representações relativas ao exercício da profissão docente e seu enraizamento histórico, à luz de pesquisas recentes sobre o trabalho dos professores da educação básica no país e a sua formação nos cursos de licenciatura e pedagogia, conferindo especial atenção ao período de criação dos sistemas de ensino, porque gerador de paradigmas que persistem na atualidade. Discute também a interseção de fatores que provocam mudanças no trabalho e na formação docente e implicam redefinições das características profissionais da sua atuação em vista das transformações da função social da escola na contemporaneidade. Para tanto, considera: o ingresso dos professores de origem popular no ensino superior e o caráter regressivo das políticas públicas; a exclusão social e as condições de educabilidade na escola que se universaliza; a nova clientela escolar e os padrões de relacionamento professor aluno. Esses padrões passam por recortes culturais e cognitivos que têm a ver com a atenção à diversidade, as alterações nas relações de poder entre as gerações e aos modos diversos e coetâneos de apropriação da cultura.

PROFESSORES – PROFISSIONALIZAÇÃO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ABSTRACT

TEACHING WORK AND TRAINING MODELS: OLD AND NEW CHALLENGES AND REPRESENTATIONS. This text proposes to discuss the weight of the representations relating to the exercise of the teaching profession and its historic roots, in the light of recent research on the work of basic school teachers in Brazil (pre-school, primary and secondary school teachers)

Texto apresentado no Simpósio Convergências e Tensões no Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil por ocasião do 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, de 20 a 23 de abril de 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

and the training they receive on their teacher's courses, paying special attention to the period when education systems have been created, because they generate paradigms that persist today. Also discussed is the intersection of factors that bring about changes in the work and training of teachers and imply the need for redefining the professional characteristics of their action in view of the transformations that have taken place in the social function of the school in the present days. To do so the following aspects are considered: the entry of teachers who come from a lower class background to higher education and the regressive nature of public policies; social exclusion and educational conditions in schools that are becoming universal; the new students that arrive at school and teachers/students relation standards. These standards are related with cultural and cognitive aspects that have to do with attention to diversity, changes in power relations between generations and different and contemporary ways of appropriating culture by social actors in school.

TEACHERS – PROFESSIONALIZATION – TEACHERS EDUCATION

De modo semelhante ao que já argumentaram Tardif e Lessard (2005) a respeito da importância do papel docente nas sociedades contemporâneas, os professores brasileiros, ao constituírem um dos grupos mais numerosos no universo das ocupações no país representam uma das categorias profissionais chave para se entender as mudanças da sociedade atual, seja pelo volume de recursos que mobilizam, de vez que são majoritariamente empregados pelo Estado, seja pelo papel social, político e cultural que desempenham, visto que responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado crescentemente pela via escolar. O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhado da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado.

O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do lócus da formação do professor para o nível superior após a Lei n. 9.394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país. Os embates sobre os modelos de formação docente, mais acirrados na medida em que, aos esforços de elevação das exigências de formação não tem havido correspondente melhoria do rendimento escolar na escola básica, merecem também ser analisados, como o fazem Tedesco e Fanfani (2004), na perspectiva das políticas da subjetividade, uma vez que esses modelos têm a ver com as concepções subjacentes sobre a função social da escola e as representações sociais do trabalho do professor.

Neste texto retomaremos algumas das proposições desses autores acerca das representações do trabalho do professor e da função da escola, procurando examiná-las à luz de recente estudo que realizamos sobre a formação e o trabalho docente no Brasil (Gatti, Barretto, 2009), das pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade - Educação – Ciers-Ed –, coordenado pela Fundação Carlos Chagas, e de alguns outros estudos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO OFÍCIO DOCENTE E PARADIGMAS DE FORMAÇÃO: O LASTRO HISTÓRICO

Para Tedesco e Fanfani, as representações sobre o ofício docente geradas no período de fundação dos sistemas de ensino tais como os conhecemos, têm primordial importância porque constituem a base de dois paradigmas de formação que prevalecem até os dias de hoje.

Durante a configuração e consolidação dos Estados Nacionais, a ciência e a escola passam a substituir o papel da religião e da Igreja nos processos de socialização. O positivismo, principal ideia-força do processo de secularização das sociedades, advoga para as ciências e para a escola um papel quase sagrado. A escola começa a ser entendida como “templo do saber”, e a função do professor, como um apostolado.

A multiplicação das disciplinas científicas, por sua vez, possibilita a representação do trabalho do professor como requerendo o domínio de uma série de conhecimentos racionais e específicos, exigidos pela expansão da escola republicana. O fenômeno da educação é passível de ser estudado cientificamente e as questões de ensino passam a ser concebidas predominantemente como disputas entre métodos de ensinar. Conformam-se aí o discurso da profissionalidade docente, ou seja, o do domínio de conhecimentos racionais e específicos para o exercício da profissão. A vocação, fortemente associada à concepção de educação como arte em períodos anteriores, se transverte na missão de transmitir a racionalidade científica por meio da escola. A afetividade que envolve o ato educativo não abandona inteiramente o discurso pedagógico, mas é autorizada a entrar na escola apenas pela porta dos fundos e, sobretudo, pela via das práticas disciplinares que tendem a reforçar o caráter meritocrático do ensino.

Por volta da segunda metade do século XX, segundo Tedesco e Fanfani, a essas duas representações, a do magistério como vocação e como profissionalismo, agrega-se na América Latina, uma terceira, que decorre da massificação do ensino e da deterioração das condições de trabalho, do salário e do prestígio docentes. Trata-se da representação do trabalho docente como um trabalho assalariado e do professor, como um trabalhador da educação.

Dependendo do contexto, os componentes das representações sociais contemporâneas sobre o trabalho do professor tendem a se alternar, de acordo com as circunstâncias específicas. Assim, a ênfase na vocação, pode prestar-se a restringir tentativas excessivas de regulação da profissão; a insistência no profissionalismo é útil para coibir autorizações para o exercício da profissão sem a devida certificação; a representação do professor como trabalhador ajuda a reprimir a exigência de prestações de serviço além das contratuais. O equilíbrio instável entre os elementos contraditórios e até opostos das representações do ofício do professor, e o caráter relacional do magistério, impedem o processo de racionalização radical da profissão, conforme os mesmos autores, mas, dependendo da representação hegemônica do trabalho docente, os modelos de formação e a implementação do ofício docente podem sofrer alterações consideráveis.

Nos estudos sobre as representações sociais do trabalho docente realizados no âmbito do programa de pesquisa do Ciers-Ed, os quais se desenvolvem em torno de um projeto comum que constitui um estudo longitudinal das representações dos estudantes de Educação e de outras licenciaturas no início e no final do curso, tem sido de certo modo desconcertante constatar que a representação hegemônica entre os sujeitos sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação. Isso foi constatado entre os resultados preliminares encontrados pelos 22 grupos de pesquisa envolvidos, pertencentes a instituições de ensino superior brasileiras das diferentes regiões do país e a universidades da Argentina e de Portugal, a despeito das diferentes circunstâncias e dos diferentes contextos sociais em que os cursos são oferecidos, bem como da diversidade dos alunos que optam pelo magistério.

De um lado a representação do magistério como vocação, quando se torna substituta dos saberes especializados que informam a profissionalidade docente, tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. Entretanto, de outro,

a persistência da representação do trabalho docente como vocação, pode ser um indicativo da recontextualização dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo. Diante da aceleração dos tempos e da incerteza tornada regra, da rápida obsolescência dos conhecimentos, das pressões sobre o desempenho profissional, e da constante necessidade de se reinventar a que todos estão submetidos, pergunto se esta não seria uma representação muito condizente com as condições de exercício da profissão no contexto das sociedades contemporâneas.

Os estudos sobre a formação do professor que realizamos sugerem, contudo, que há, além dessas, outras representações do ofício docente que também se reportam ao período fundacional dos sistemas educacionais e que permanecem subjacentes aos modelos de formação. Vou nomeá-las com expressões que possuem forte conotação histórica: são as representações da “professora primária” como professora polivalente, que mantereí propositadamente no feminino pelo acentuado viés de gênero que contêm, e as do “professor secundário”, como especialista nas diferentes áreas do conhecimento escolar, a que me referirei no masculino genérico.

A formação de professores para a escola primária ou elementar, como também era chamada, passou a ser feita no Brasil, a partir do final do século XIX, em escolas normais. Estas admitiam homens e mulheres, mas as mulheres se tornaram maioria ao longo da expansão da escolaridade já na primeira metade do século XX. Inicialmente como complementação dos cursos primários e depois como escolas normais, os cursos de formação docente foram responsáveis pela própria ampliação da escolarização da mulher em nível médio, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das funções maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação, conforme atesta abundante literatura a respeito (Barretto, 1981; Bruschini; Amado, 1988; Rosemberg, Amado, 1992; Demartini, Antunes, 1993; Carvalho, 1996).

Grandemente responsável pela entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado quanto ao gênero, quer em relação a outras carreiras, quer em relação à própria carreira docente. Aos homens, durante muitas décadas, foram reservadas as funções de direção e supervisão, sendo que as mulheres ficaram restritas às salas de aula (Gatti, Barretto, 2009).

Os currículos das escolas normais, que passaram também no século XX a preparar a um só tempo as professoras primárias e as da pré-escola, a des-

peito dos esforços de buscar fundamentos científicos às práticas escolares, pouca importância conferiram aos conteúdos específicos a serem ensinados pelas professoras. No entender de Bernstein (1984), tal como no passado, as expectativas da sociedade em relação ao ofício docente nos anos iniciais da escolaridade, continuam sendo as de que a tarefa educativa nesses estágios da vida é, antes de tudo, socializadora. À semelhança da mãe, a professora primária e a da pré-escola devem ser, antes de tudo, formadoras de atitudes e valores. Como nas escolas de “ler, escrever e contar”, considera-se que os conteúdos a serem trabalhados são tão elementares que se pressupõe que a discussão metodológica a respeito de como a criança aprende e de como se ensina, a qual em certa medida já determina os próprios conteúdos a serem abordados, pode dar conta das tarefas que o docente deve desempenhar. Não é de se admirar, pois que, na segunda metade do século XX, nas orientações curriculares dos países ocidentais tenha sido o construtivismo a orientação hegemônica para esses estágios da escolarização.

Já a formação dos professores do ensino médio inicia-se no Brasil com a criação das universidades nos anos 30 do século passado. O ensino médio não existia em períodos anteriores como etapa regular da escolaridade. Os filhos da elite que queriam se preparar para os estudos superiores eram instruídos por profissionais liberais e autodidatas, muitos deles vindos da Europa. Com o primeiro ciclo de industrialização do país, observa-se pequena expansão da escolaridade além do ensino primário, o que cria a necessidade de formar professores para atender às novas demandas. Após a formação de bacharéis, é acrescido mais um ano para a licenciatura, visando à formação de professores de nível médio. O processo de feminização do magistério de nível médio ocorre de maneira acentuada apenas a partir da segunda metade do século XX, sendo que a presença de professores do sexo masculino em alguns componentes curriculares específicos é até hoje significativa.

Ainda que os postos de trabalho nas carreiras docentes de todos os níveis educacionais pertençam majoritariamente às mulheres (77%), de acordo com a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE (2006), o que denota um decisivo processo de feminização da docência como um todo, encontra-se ainda a prevalência de um forte viés de gênero na evolução da trajetória do magistério como profissão. A presença das mulheres é quase absoluta na educação infantil (98%) e decresce sucessivamente à medida que se elevam os níveis de escolarização (respectivamente 88,3% no ensino fun-

damental e 67% no ensino médio). Os salários também aumentam de acordo com a mesma tendência e fonte: R\$661,00 em média na educação infantil, R\$873,00 no ensino fundamental e R\$927,00 no ensino médio.

Entre os estudantes de oito cursos de licenciatura que prestaram o Exame Nacional de Cursos – Enade – em 2005, a proporção de mulheres na Pedagogia correspondia a 92,5%, e nas demais licenciaturas a 68,5%.

Mas o dado mais impactante a respeito da prevalência do paradigma de formação é dado pela análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com apoio da Fundação Vitor Civita (Gatti, Nunes, 2008) examinou uma amostra da estrutura curricular e das ementas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, procurando atender aproximadamente a distribuição do conjunto dos cursos existente no país de acordo com as diferentes regiões, a forma de organização e a dependência administrativa das instituições.

De acordo com o estudo, os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária – no conjunto das propostas curriculares examinadas foram arroladas 3.513 disciplinas –, e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. Em meio aos Fundamentos da Educação e aos Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas salas de aula representam em torno de 30% dos componentes curriculares, mas apenas de forma muito incipiente registram o que e, mesmo, o como ensinar. Além disso, os conteúdos das disciplinas da escola básica são apenas abordados de forma genérica ou superficial pelas Metodologias e ou Práticas de Ensino. Tampouco são numericamente significativas as menções às formas de abordagem voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa tendência revela direção contrária à dos cursos de formação de países que apresentam alto rendimento escolar dos alunos do ensino obrigatório, como por exemplo os de Cuba, se quisermos nos circunscrever apenas à América Latina (Carnoy, Gove, Marshall, 2009).

Nas outras licenciaturas inverte-se a relação entre as disciplinas de referência e as de formação geral do educador. As primeiras predominam em detrimento das que dizem respeito ao preparo para o magistério, sendo que, na maior parte dos ementários não se observa relação entre as disciplinas dos saberes de referência e as de formação pedagógica. As Práticas de Ensino

costumam ser mencionadas geralmente de maneira muito vaga quando se afirma que elas estão imbricadas nas diversas disciplinas, ou mesmo quando possuem ementas específicas. Os cursos de licenciatura em Letras e Ciências Biológicas registram apenas em torno de 10% de disciplinas ligadas à formação específica para a docência. Apenas os voltados expressamente para a Formação de Professores de Matemática apresentam maior equilíbrio entre as disciplinas de referência e as relativas aos conhecimentos próprios da docência. Nessas licenciaturas os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais são inexpressivos, sendo que a gestão escolar e as questões ligadas ao currículo e ao ofício docente têm presença irrisória na estrutura curricular.

A diferenciação instituída entre a representação do trabalho da “professora primária”, polivalente, e o do “professor secundário”, especialista nas disciplinas, permanece pois até hoje, e pode ser constatada tanto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, como nas carreiras, nos salários e nas representações da sociedade, da academia e dos formuladores das políticas, apesar das inúmeras reformas educacionais, da elevação da formação em nível superior para todos os docentes e do fato de que a maioria dos professores dá aula no mesmo nível de ensino: o fundamental, que responde por 67% das matrículas da educação básica (Brasil, 2007).

Isso a despeito do enorme avanço dos conhecimentos e da multiplicação das abordagens dos conteúdos de referência que informam o currículo das escolas básicas desde o início da escolarização, assim como dos conhecimentos e abordagens do campo educacional específico. Não é elementar, por exemplo, tratar de História no quarto ano do ensino fundamental, ou mesmo na pré-escola, quando se tem em conta que as abordagens históricas se desdobraram na história social, história das mentalidades, história econômica, política e outras. E o mesmo se pode dizer da Matemática, da alfabetização e da Língua Portuguesa, da Biologia e demais áreas do conhecimento escolar! Como falar da autonomia do professor se a sua formação não lhe oferece elementos suficientes para tomar decisões importantes sobre as escolhas que deve fazer sobre o currículo?

Os conhecimentos do campo da educação, por sua vez, além de imprescindíveis para uma compreensão mais abrangente das questões educacionais nos contextos contemporâneos, são indispensáveis para informar os processos de recontextualização dos saberes de referência para os saberes escolares. Enquanto as disciplinas, nos domínios próprios em que são geradas, têm por

objetivo a produção de conhecimentos novos, os conhecimentos escolares estão atrelados aos objetivos de formação dos alunos da escola básica, aos estágios de desenvolvimento dos alunos e às formas de organização do trabalho escolar, como a duração do curso, os anos letivos, os horários de aula etc., uma empreitada complexa que precisa também ser trabalhada nos cursos de formação!

TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E REPERCUSSÕES NOS MODELOS DE FORMAÇÃO

Tedesco e Fanfani (2004) alertam também para os fatores que concorrem para a transformação do ofício docente nas sociedades atuais e que operam a favor da sua profissionalização ou contra ela. Destacaremos três desses fatores.

A extração social dos professores

A origem social dos professores e a sua posição na estrutura de distribuição de renda é fortemente determinante das oportunidades de formação e de aperfeiçoamento profissional, assim como da variedade e intensidade de seus consumos culturais, além da própria maneira pela qual se veem como profissionais.

No Brasil, assim como na maioria dos países da América Latina, os professores têm sido recrutados historicamente nos segmentos de rendas médias. Apesar de baixa, a média e a mediana dos salários dos professores da educação básica (respectivamente R\$927,00 e R\$720,00), era mais alta do que a correspondia à renda individual da maior parte da população brasileira, em torno de um salário mínimo (R\$350,00 em 2006).

Entretanto, embora entre os estudantes das diversas licenciaturas que fizeram o Enade de 2005, cerca de 50% deles declarassem possuir uma renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos, outros 40% revelaram estar entre a faixa de 0 a 3 salários mínimos. Esse dado reflete tendência, já detectada por outros autores, de inflexão para baixo na extração social dos professores, indicando que significativa quantidade de docentes vive em condição de pobreza. Além disso, observando a escolaridade dos pais desses estudantes, verifica-se que menos de 1/4 deles tinham instrução de nível médio e em torno de 10%

possuíam estudos em nível superior, o que quer dizer que os estudantes representavam, na sua maioria, a primeira geração com acesso aos níveis superiores de instrução nas suas respectivas famílias (Gatti, Barretto, 2009). Com rendas baixas, acesso limitado ao consumo de bens culturais e condições educativas bastante insatisfatórias nos cursos superiores que frequentavam – segundo o que declararam no questionário do Enade –, é provável que esses alunos das licenciaturas, hoje docentes, constituam parte muito representativa dos atuais professores da escola básica.

Como sinalizam vários estudos sobre política educacional no Brasil, os professores mais pobres e mal preparados tendem a estar mais concentrados nas escolas com menores insumos, trabalhando com os alunos mais pobres. O caráter altamente regressivo das políticas públicas entre nós tem levado historicamente as instâncias que possuem maiores recursos e poder a ofertarem os serviços educacionais preferencialmente aos segmentos com maior poder de pressão na sociedade, ao passo que às instâncias com menores recursos e poder cabe atender aos segmentos sociais com baixa capacidade reivindicatória.

Para romper o círculo vicioso seria preciso inverter essa lógica intensificando políticas capazes de oferecer escolas com melhores recursos e professores mais preparados a quem tem menos. Nesse sentido é necessária a atenção redobrada à expansão acelerada das modalidades mais precárias de oferta da educação superior, ainda muito sujeitas a improvisações e ou a interesses empresariais, que pouco compromisso têm com as demandas educativas propriamente ditas. Muitas delas têm como público preferencial esse segmento emergente de professores e vêm proliferando tanto na educação a distância como em cursos presenciais.

Precárias condições de formação e de trabalho dos professores, capital cultural limitado do ponto de vista da cultura letrada são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares da escola básica e podem ser óbices ao processo de profissionalização docente.

A exclusão social e as condições de educabilidade

No estágio atual do desenvolvimento capitalista a exclusão social tem sido mais drástica do que a conhecida em períodos anteriores. É fato sabido que nas formas contemporâneas de organização do trabalho, o uso da tecnologia reduz enormemente os postos de trabalho. Enquanto o setor de alta tecnologia absorve

um número reduzido de sujeitos muito preparados, que recebem salários generosos e outras vantagens em troca da identificação com a empresa, nos demais setores, os salários costumam ser modestos e a precarização das condições de trabalho tende a aumentar. No extremo, o desemprego de grandes contingentes da população. A exclusão no trabalho conduz à exclusão social de caráter mais amplo. Essa exclusão tende a substituir a relação explorador versus explorado, característica da era industrial. Enquanto os explorados eram necessários à manutenção do sistema, o que lhes deu a possibilidade de mobilização coletiva, os excluídos de hoje são considerados descartáveis porque não mais necessários à multiplicação do capital. A exclusão contemporânea implica ruptura; não gera reação organizada de mobilização pois não há grupo contestador, nem objeto específico de contestação, nem instrumentos concretos para impor reivindicações (Tedesco, 2002).

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental, a parcela significativa da população que faz parte dos segmentos situados em torno da linha de pobreza passou a frequentar a escola e, em razão de políticas específicas, tem logrado em muitas redes de ensino a ultrapassar a barreira que a impedia de prosseguir além dos anos iniciais. Não obstante, as condições precárias de vida e de acesso aos bens sociais e culturais chegam, por vezes, a comprometer seriamente as possibilidades de sucesso escolar desses alunos. As novas desigualdades provocam um sentimento mais profundo de fracasso porque percebidas pelos sujeitos como um fenômeno mais pessoal que estrutural. A exclusão como uma experiência subjetivada passa a ser vivida potencialmente como uma auto-destruição, uma vez que cada indivíduo aparece como responsável pelo próprio destino (Dubet, 2003).

A propósito, vou mencionar apenas um estudo – o realizado por Mendonça (2007) sobre a trajetória escolar de alunos que, tendo frequentado a Escola Plural de Belo Horizonte durante os nove anos do ensino obrigatório, não lograram ser alfabetizados. Ao envolver casos extremos, a abordagem permite melhor elucidar as dificuldades encontradas pelo sistema de ensino e pelos alunos para enfrentar o fracasso e possibilita refletir sobre os novos desafios da atuação docente. Na pesquisa mencionada, todos os sujeitos do estudo eram beneficiários de programas de transferência de renda.

Ao voltar o olhar para esses sujeitos, não foram desconsiderados os esforços da Escola Plural para criar condições que ampliassem as oportunidades educacionais. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as novas

metodologias, as pedagogias ativas e a organização mais flexível do trabalho escolar não são por vezes suficientes para garantir a todos a aprendizagem esperada e a inserção na escola com dignidade. Observou também que para os adolescentes que chegavam ao final do curso com sérias defasagens na leitura e escrita, a situação de fracasso tinha sido por eles vivenciada desde o início da escolarização. A construção do fracasso do aluno pela escola, a ênfase dada ao seu “tratamento”, bem como as estratégias empregadas para resolver o problema, terminam por exacerbar o fracasso e responsabilizar o aluno pelo insucesso. Do ponto de vista individual, a experiência da incapacidade de acompanhar o processo escolar se volta contra o aluno, pondo em xeque o seu valor como pessoa.

Para os sujeitos da pesquisa as experiências positivas não chegam a abrandar as experiências negativas vividas como uma constante. À medida que a idade avança a permanência na escola se torna cada vez mais difícil. Evitar que os alunos abandonem a escola, fazer com que a frequentem regularmente, não é uma tarefa simples nos anos finais do ensino fundamental, e muitas vezes ela só se torna possível com o auxílio de pressões externas como a da família, da manutenção dos benefícios dos programas de complementação de renda, ou pela imposição do Conselho Tutelar.

É na população que menor acesso possui aos bens sociais básicos que se observam mais agudamente as novas demandas a que as políticas públicas devem responder. E a escola fornece o único endereço seguro para encontrá-la. Daí ter a instituição se transformado no *locus* privilegiado da implementação de programas de transferência de renda, de combate à violência e ao uso de drogas, de complementação alimentar e também da oferta de curso em período integral e de outros programas, que se estendem às áreas de cultura e lazer. Muitos desses programas constituem, para grande número de alunos, a única forma de acesso a esses bens.

Para alguns dos sujeitos da pesquisa, a escola era também o único canal institucional pelo qual os alunos e suas famílias estabeleciam vínculos formais com a sociedade mais ampla. A incapacidade do poder público para resolver problemas de saúde apresentados pelos alunos, saneamento básico e moradia das famílias, entre outros, sobrecarrega a escola com demandas que ela não tem condições de resolver, mas que fazem dela e de seus professores importantes mediadores junto a essa população na indicação e no provimento dos canais pelos quais os seus pleitos podem ser encaminhados ou atendidos.

Os objetivos da escola se tornam cada vez mais amplos, vagos e sujeitos a reinterpretações, visto que as relações escolares não mais se enquadram em pautas previamente estabelecidas.

Esse aumento de atribuições da escola afeta as relações no seu interior, transformando as experiências dos diferentes atores escolares. Para os professores, as novas demandas põem em questão os velhos conteúdos da docência e as representações sobre o seu trabalho. Eles reagem às novas situações às vezes buscando e criando novas formas de atuar, outras, com muita insegurança, perplexidade e ou resistência. Pergunta-se então que tipo de formação é necessária para criar condições de educabilidade a contingentes específicos de alunos. Se os professores simplesmente rejeitam atribuições que vão além das suas estritas tarefas prescritas, podem não se sentir responsáveis pelo sucesso dos alunos, mas isso não impede que tenham de lidar constantemente com aqueles considerados “difíceis”. E se costumam evocar o amor e o afeto como elementos centrais das representações sobre o trabalho docente, conforme indicam resultados preliminares das pesquisas do Ciers-Ed, mas não logram assegurar aos alunos o empoderamento que resulta da aquisição de conhecimentos socialmente valiosos, então que novos sentidos será preciso emprestar à sua profissionalidade?

Mudanças na clientela escolar e novos padrões nas relações professor versus aluno

A atenção à diversidade

Caracterizar os alunos da escola básica não é fácil, especialmente na faixa de escolaridade obrigatória, porque nela está toda a população brasileira, representada na sua diversidade regional, étnica, social e cultural, e fustigada pelas enormes desigualdades socioeconômicas de um país com uma das mais iníquas distribuições de renda do mundo. A grande diversidade sociocultural e regional e as grandes disparidades socioeconômicas contribuem, por sua vez, para determinar oportunidades de acesso aos bens culturais muito diferenciadas aos alunos.

As condutas e práticas de caráter homogeneizante que pareciam “naturais” em uma escola moldada para poucos no passado já não são mais eficazes para lidar com a clientela tão diversificada que passou a ser atendida pela escola. É certo que as pressões de diferentes grupos sociais sobre a atenção

à diversidade têm levado as diretrizes e os currículos das escolas básicas a um esforço de dar substância à abordagem das múltiplas faces das diferenças na escola, tanto na sua dimensão cultural propriamente dita, quanto na sua tradução cognitiva. Não obstante, o depoimento dos alunos do Enade e a análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura indicam que, na maior parte dos cursos de formação docente predominam não só as formas tradicionais de ensinar e o uso de livros/texto, manuais, apostilas e resumos pelos alunos, como a questão da diversidade ainda ocupa um lugar bastante periférico na bibliografia arrolada nas propostas.

Aprender a trabalhar com as diferenças no seio de um currículo comum, em que a aposta é a de que todos têm o direito e são capazes de aprender, continua assim como uma questão fundamental da profissionalidade docente.

A legitimação da autoridade pedagógica

Tedesco e Fanfani chamam também a atenção para as profundas mudanças que têm ocorrido no equilíbrio de poder entre as gerações. A autoridade pedagógica de que o professor era investido pela instituição escolar para realizar o trabalho pedagógico de inculcação do arbitrário cultural a que se referiam Bourdieu e Passeron nos anos de 1970, já não é mais automaticamente acatada pelos alunos. Crianças e adolescentes, hoje reconhecidos como sujeitos de direito, demandam a criação de espaços de participação na escola que lhes possibilitem contribuir para o estabelecimento das regras de convívio comum e da ordenação dos processos decisórios. Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer uma outra concepção de preparo e desempenho profissional.

A coexistência de diferentes formas de apropriação da cultura na escola

A predominância da cultura midiática tem desenvolvido formas de expressão atreladas ao imagético, o que dificulta o trabalho com a linguagem

escrita em que se baseia a cultura da escola. Os livros perdem lugar para os programas de TV, para os espetáculos e jogos transmitidos via satélite, para a internet. A cultura comum que se baseava no humanismo clássico e que serviu à ascensão social de grupos restritos no passado, perdeu a legitimidade nas escolas. Hoje a cultura comum, a compartilhada pela população, é oferecida de forma fragmentada e mutante pela mídia. O passado já não informa as novas gerações e o futuro é transformado em presente pelas estratégias de perenização da juventude, que levam a julgar as pessoas menos pela sua idade biológica, do que pelos comportamentos que as identificam com determinados modos contemporâneos de viver e de consumir.

Como advertem Tedesco e Fanfani (2004), o conflito entre as gerações não se reduz a uma questão de valores. Ele remete à coexistência de modos diferentes de apropriação da cultura. A cultura da escola é argumentativa, exige capacidade de distinção entre elementos, análise, contextualização, referencialidade. A cultura do aluno, em especial a do adolescente, se expressa por outras formas de linguagem, a da musicalidade, a das culturas do corpo, das imagens.

Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais. Entre as novas incumbências que ele tem, cabe ainda criar condições que o habilitem para o diálogo, o que passa pela sua disposição de conhecer a cultura dos alunos e de desenvolver alguma empatia em relação a ela, a fim de que possa se comunicar com a turma. Além disso, é preciso também que ele esteja apto a fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles.

PARA FINALIZAR

Não tenho conclusões a destacar neste trabalho, ainda que ele contenha muitas indicações sobre aspectos importantes a levar em conta nos modelos de formação e no trabalho docente. Gostaria apenas de finalizar retomando as reflexões que faz Inés Dussel (2009) sobre a cultura comum a ser veiculada nas escolas de hoje, como um aporte ao complexo trabalho que cabe aos professores realizar. A autora acena para a possibilidade de resgatar o que há de mais humano nessa cultura, o que constituiria a função primordial da escola.

Em primeiro lugar, a possibilidade de a escola descortinar às crianças e adolescentes um mundo-outro, que nos confronta com o desconhecido pelo ensino das ciências, da literatura, da história, das artes, da computação, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz abertos aos outros e a nós mesmos. Ela pode nos ajudar a estabelecer uma relação mais livre com o conhecimento acumulado, em que ele não seja apresentado simplesmente como um conhecimento acabado. Ela pode se constituir no mesmo lugar em que esse conhecimento tenha condição de ser reescrito.

Em segundo lugar, a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão, a possibilidade da dúvida. Em meio às tensões provocadas pelas aceleradas mudanças contemporâneas, ela pode criar um contexto em que seja possível “repousar no outro”, em um saber que outro nos oferece, numa herança acumulada, um espaço em que é permitido errar e voltar atrás, tentar de novo sem maiores consequências.

Em terceiro lugar, a escola deve nos dar oportunidade de decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua velocidade de renovação. Ela pode propiciar o contato com as disciplinas cujos modos de abordagem nos auxiliam a construir alguma ordem, algum sentido para as coisas. Mas é também importante que ela se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. S. Educação. In: BARRETTO, E. S. S. et al. *Mulher brasileira: bibliografia anotada*, 2. São Paulo: FCC; Brasiliense, 1981. p. 211-304.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.26-42, maio 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Réproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da educação básica*. Brasília: Inep, 2007.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre a mulher: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.

CARNOY, M; GOVE, A. K.; MARSHALL, J.H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola?* São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.2, p.77-84, maio/ago. 1996.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993

DUBET, F. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUSSEL, I. A Transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n. 137, p.351-365, maio/ago. 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de pesquisa, 2 v. São Paulo: FCC; Fundação Victor Civita, 2008.

FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa nacional de amostra por domicílio*. Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, P. M. *Ler e escrever na escola plural: um estudo de trajetórias*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

ROSEMBERG, F; AMADO, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. Os Fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: Preal, San Marino, 2004. Nuevos maestros para nuevos estudiantes, p.67-96.

Recebido em: abril 2010

Aprovado para publicação em: maio 2010