

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM BENS CULTURAIS E
PROJETOS SOCIAIS**

**Professora ou Tia? A polêmica
formação do professor do
primeiro segmento do Ensino
Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC – para obtenção do grau de Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais.

MAGDA MARIA DE SOUZA MENDES

Rio de Janeiro, outubro de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM BENS CULTURAIS E
PROJETOS SOCIAIS**

**Professora ou Tia? A polêmica
formação do professor do
primeiro segmento do Ensino
Fundamental**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADA POR
MAGDA MARIA DE SOUZA MENDES**

E
APROVADA EM ____ / ____ / ____
PELA BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Helena Maria Bomeny Garchet (Orientadora)

Professora Dr^a. Maria Cláudia Coelho

Professora Dr^a. Maria Cristina Leal

RESUMO

Investigar a percepção que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro têm sobre a importância de sua formação para o desenvolvimento das futuras gerações foi o objetivo desta pesquisa acadêmica. Muito se tem falado nos últimos tempos sobre a necessidade de mudança na formação de professores. Na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira assistiu a transformações constantes ocorridas em seus diferentes setores, alguns dos quais historicamente co-responsáveis, junto com a escola, pelo desenvolvimento educacional – a família e a Igreja. A sociedade foi também testemunha do avanço das novas tecnologias, principalmente as da comunicação e da informação que fizeram da mídia outro setor de fundamental importância para a educação de crianças e jovens. São mudanças que obrigam a um novo paradigma de professor, detentor de competências diferenciadas para o eficaz desenvolvimento do fazer docente. Na tentativa de atingir o objetivo proposto desenvolvemos três capítulos. O primeiro focou principalmente a base teórica, que teve como maior sustentação as idéias de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural. No segundo capítulo foi empreendida uma revisão da trajetória da representação social do professor, por meio de um levantamento da história e da legislação voltada para a formação desse profissional, procurando chamar atenção para as exigências atuais percebidas por Edgar Morin, Jacques Delors e Philippe Perrenoud. No último capítulo foi apresentada a pesquisa feita com professores da rede oficial da cidade do Rio de Janeiro, não perdendo de foco as teorias estudadas.

Palavras-chave: Educação, professores, formação e competências.

Abstract

To investigate the perception that the teachers of the initial series of the Fundamental Teaching of the city of Rio de Janeiro has on the importance of his/her formation to the development of the future generations, it was the objective of my academic research. A lot has been speaking to us lately about the change need in the teacher's formation. The Brazilian society attended in the second half of the century XX to constant transformations happened in their different sections, some of the which historically corresponsable, which the school, of the education formatting – the family and the church. The society was also witness of the progress of the new technologies, mainly of the communication and of the information that made importance of the media for the education of children and young. They are changes that force a new teacher paradigm, holder of competences differentiated for the effective development of educational duties. In the attempt of reaching the proposed objective we developed three chapters. The first focused mainly the theoretical base which had as larger sustentation Pierre Bourdieu's ideas on the cultural capital. In the second chapter was discussed revision of the path of the teacher's social representation, through a rising of the history and of the legislation directed to that professional's formation, trying to call attention for the current demands noticed by Edgar Morin, Jacques Delors and Philippe Perrenoud. In the last chapter was presented the research done with teachers of the official net of the city of Rio de Janeiro, not losing of focus the studied theories.

Word –Key: Education, teachers, formation and competences

Ao meu marido Wagner Mendes, meu filho Wagner Júnior, minha filha Viviane e meu filho Victor Hugo, minha família, meu mundo, por todo carinho, compreensão, incentivo e apoio nos momentos decisivos, e, principalmente, por existirem na minha vida.

À professora Doutora Helena Bomeny, orientadora amiga, pelo brilhantismo intelectual, apoio, compreensão e paciência.

À minha amiga, professora Mestra, Maria Cristina Danelon, pela presença amiga, carinhosa e pelo apoio.

Esse trabalho é dedicado aos meus pais, *in memoriam*, por saber que sem a base de formação fornecida por eles nada seria possível, e pela certeza de que o alcance de mais um objetivo é motivo de orgulho, de onde quer que estejam me amparando.

Índice

Introdução	07
Tema e delimitação	09
Docentes do Ensino Fundamental séries Iniciais da cidade do Rio de Janeiro	12
Capítulo I – Educação e Cultura	16
Capítulo II – A trajetória da representação social e da formação do professor	42
Formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental: antecedentes e legislação	54
Capítulo III – As instituições de socialização	79
A religião	80
A família	81
A mídia	87
As novas demandas	90
Capítulo IV – Com a palavra os sujeitos	112
A voz do professor	115
O que aprendemos com as falas?	118
Conclusão	156
Bibliografia	159
Anexo 1 – Informações do armazém de dados da SME	164
Anexo 2 – Instrumento de Sondagem	180
Anexo 3 – Mapa da distribuição de aparelhos culturais da Secretaria das Culturas	185

Lista de gráficos

Gráfico 01 – Composição familiar	119
Gráfico 02 – Nível de escolaridade dos pais	121
Gráfico 03 – Região de vida na infância	123
Gráfico 04 – Nível de renda familiar (infância)	124
Gráfico 05 – Nível de renda familiar (hoje)	125
Gráfico 06 – Responsável pelo lazer	126
Gráfico 07 – Leitura na infância	127
Gráfico 08 – Leitura de livros não ligados à profissão	129
Gráfico 09 – Frequência à Educação Infantil	133
Gráfico 10 – Frequência a atividades extra-curricular	134
Gráfico 11 – Tipo de atividade extra-curricular	135
Gráfico 12 – Momento de escolha da carreira	136
Gráfico 13 – Motivo de escolha da carreira	137
Gráfico 14 – Rede escolar de freqüentada no Ensino Fundamental	140
Gráfico 15 – Rede escolar de freqüentada no Ensino Normal	140
Gráfico 16 – Rede escolar de freqüentada no Ensino Superior	141
Gráfico 17 – Motivo da busca de formação	142
Gráfico 18 – Expectativa após conclusão do Ensino Superior	144
Gráfico 19 – Faixa etária das entrevistadas	145
Gráfico 20 – Tempo de magistério na rede municipal	146
Gráfico 21 – Turma em que atua: seriação, ciclo ou progressão	147
Gráfico 22 – Utilização de cartilha	148
Gráfico 23 – Motivo de não utilização de cartilha	149
Gráfico 24 – Frequência a cursos de capacitação	150
Gráfico 25 – Tipo de curso de capacitação freqüentado	151
Gráfico 26 – Leitura de livros na área de educação	152
Gráfico 27 – Conhecimento de projetos desenvolvidos pela MultiRio	152
Gráfico 28 – Meio de conhecimento dos projetos da MultiRio	153
Gráfico 29 – Obrigatoriedade de formação superior	154
Gráfico 30 – Motivo de não concordância com a obrigatoriedade	155

Introdução

Quando se fala em educação, alguns assuntos como a evasão, o fracasso escolar, a qualidade do ensino, a formação dos professores, além do problema já bastante estudado da universalização do ensino básico, ganham destaque. São pontos, há muito discutidos, mas para os quais, até hoje, o Brasil e os demais países da América Latina, não encontraram solução. Pode-se perceber a clara relação existente entre esses assuntos, pois não se pode pretender, por exemplo, a melhoria na qualidade do ensino básico sem tratar do problema da formação do professor, e estes dois pontos têm reflexos diretos na manutenção do aluno na escola, que é primordial para acabar com a evasão e o fracasso escolar.

Individualmente, o ponto que mereceu maior destaque por parte das autoridades foi a questão de se oportunizar a educação, ou universalizar o acesso à escolarização. A escola em nosso país, nem sempre foi para todos. Durante muito tempo, apenas os pertencentes às classes sociais privilegiadas podiam sonhar com o acesso ao ensino formal. Estudiosos da educação são unânimes quando diagnosticam o elitismo que prevaleceu na história da educação brasileira, elitismo que veio do período colonial, atravessou o Império e se estendeu ao período republicano. O Brasil demorou, mas promoveu, nas três últimas décadas do século XX, a universalização do acesso ao Ensino Básico. Entretanto, essa universalização não veio acompanhada da necessária qualidade do ensino.

A sonhada qualidade da educação depende de muitos fatores e um deles é a formação de professores, que se constitui em um desafio que, no caso brasileiro, vem persistindo por várias décadas. Através de estudos históricos, temos notícia de que muitos

recursos já foram investidos na formação dos professores, mas, da mesma forma que esforços foram empreendidos, durante muito tempo, a formação de professores ficou esquecida, ou foi alvo de políticas equivocadas.

Existem muitos motivos, situados em diferentes níveis de análise, para estudarmos a formação do professor neste início de século, de milênio. No nível pessoal, sou professora há algumas décadas e passei por todos os segmentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais – como professora de Português –, Ensino Médio – como professora de Português e de Literatura – e, nos últimos anos, sou professora do Ensino Superior em turmas de Graduação e de Pós-graduação da área de Educação. O que mais me chamou a atenção em todos esses anos de profissão foi a questão da formação do professor, em particular o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, causando-me desconforto e apreensão.

Como professora de graduação do curso de Pedagogia, acompanho as dificuldades com as quais esse profissional vem se confrontando. Alguns - aqueles que chegam a buscar uma melhor formação no Ensino Superior - têm consciência destas dificuldades, outros, entretanto, sequer as percebem. Infelizmente nem todo professor deste segmento do ensino tem noção das responsabilidades das quais são depositários, talvez porque, muitas vezes se torna difícil dar conta de tantas questões diante da “prioridade” do conteúdo a ser trabalhado, tão cobrado pela família e pela sociedade.

Alguns trabalhos de conclusão de curso que orientei, ao longo destes anos, já apontavam a preocupação do próprio professor deste segmento com a sua formação. Esses trabalhos monográficos apresentaram temas que vão desde os currículos das Escolas

Normais, até a matrícula feita por meio do 0800, mecanismo adotado pela Secretaria do Estado para facilitar a matrícula de alunos no Ensino Médio, mas que, por uma distorção perversa, acabou colocando no Ensino Normal alunos que não tinham nenhuma intenção de obter essa formação.

Além desse problema que sinaliza uma deficiência na formação deste profissional, sabemos que quando a criança ingressa na escola, espera encontrar na sala de aula a continuidade de seu lar. É comum o aluno afeiçoar-se de tal maneira a sua professora que, com o correr do tempo, com o fazer docente, a profissional do magistério acabou sendo transformada na professorinha e tornando-se a “tia”, ou seja, deixa de ser a professora e passa a ser o referencial de um parente bem próximo, distanciando essa professora de qualquer obrigação profissional. As conseqüências dessa prática acabam sendo desastrosas, não porque ser tia seja algum desdouro para alguém, mas por não agregar nenhum benefício profissional para a professora deste segmento, e por tirar desta o seu peso profissional. Para além dessa questão, vimos ainda que a responsabilidade da educação e transmissão de valores – atribuição que era da família, particularmente da mãe, foi delegada a escola, representada pela figura do professor, principalmente o das séries iniciais.

O Tema e sua Delimitação

O tema deste estudo, a formação de professores, tem sido alvo de muitas publicações nas últimas décadas. Muitos documentos pesquisados constatam a necessidade de uma melhor formação do professor no Brasil e nos demais países da América Latina. Entretanto, o assunto tem apresentado uma abordagem, quase que unicamente geral, sem se

deter na formação do professor de nenhum dos segmentos do sistema educacional, em especial.

O enfoque deste trabalho refere-se especificamente ao professor que atua no segmento das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Cidade do Rio de Janeiro, que se constituiu em um espaço de estudo e pesquisa de extrema importância para a melhoria da qualidade do ensino. Embora importantes poucos estudos sejam encontrados que privilegiem esta temática dando destaque à formação deste professor. Uma breve pesquisa, buscando as recentes publicações sobre o assunto, mostra que são escassos os trabalhos que exploram esse segmento específico do tema.

Entre, aproximadamente, cinquenta livros constantes na bibliografia deste estudo, e artigos pesquisados sobre a formação do professor, nenhum apresentou preocupação especial para com o docente do segmento inicial do Ensino Fundamental e a sua polêmica formação. Nenhuma análise sobre o papel ou o status social do profissional, que atua nas séries iniciais foi encontrada, ou mesmo alguma discussão sobre a formação oferecida pelo Ensino Médio e a questão, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 de formação deste profissional pelo Ensino Superior, e ratificada pela resolução nº 1 do conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia-licenciatura. O professor das séries iniciais do ensino fundamental encontra, portanto, pouca informação a respeito de sua atuação e de sua formação.

A cidade do Rio de Janeiro como espaço de pesquisa é uma escolha natural, já que foi essa a cidade em que sempre desenvolvi meu fazer profissional e também por possuir a

maior rede de escolas da América Latina, constituindo-se num grande laboratório para análises e estudos das questões educacionais.

O docente das séries iniciais do Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro

Os números da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, que atua no Ensino Fundamental, são impressionantes. De acordo com os dados fornecidos pelo Armazém de Dados desta secretaria, no ano de dois mil e seis pertencem à rede, mil e cinquenta e cinco (1.055) escolas e duzentas e duas (209) creches. Das escolas do município, seiscentas e setenta e sete (677) atendem apenas às séries iniciais do Ensino Fundamental, cento e quarenta e sete (147) atendem às séries finais e duzentas e vinte e seis (226) atendem a todas as séries do Ensino Fundamental. Assim temos, na rede oficial de escolas desta cidade, novecentas e seis (906) escolas que atendem a esse segmento.

Quanto aos alunos matriculados, no ano de dois mil e cinco, último ano de fechamento de coleta destas informações, os dados apresentados são de setecentos e cinquenta mil, quatrocentos e quarenta e sete (750.447) alunos, sendo que deste total vinte e cinco mil oitocentos e noventa e quatro (25.894) em creches; trezentos e sessenta mil quatrocentos e oitenta e cinco (360.485) nas séries iniciais do Ensino Fundamental; duzentos e trinta e um mil setecentos e oitenta e dois (231.782) nas séries finais; seis mil cento e trinta e dois (6.132) são atendidos pela Educação Especial e trinta e seis mil duzentos e sessenta (36.260) pela Educação de Jovens e Adultos em regime presencial. O que nos dá, entre os alunos das escolas regulares, os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos, um total de quatrocentos e dois mil oitocentos e setenta e sete (402.077) alunos, matriculados nas séries iniciais. Ainda segundo os dados da

Secretaria de Educação, existem onze mil, duzentos e quarenta (11.240) funcionários que dão apoio ao funcionamento de todo esse sistema¹.

O número de educadores que atuam neste segmento, preocupação maior deste estudo, o total em dois mil e cinco, era de trinta e sete mil (37 mil), o que reforça a tese de ser este professor um importante agente dentro do Sistema Educacional Municipal e Brasileiro. Na maioria, este professor teve sua formação alcançada por meio do Ensino Médio, nas Escolas Normais. Após a obrigatoriedade legal (Lei 9394/96) e o plano de carreira estabelecido pela lei número 0889, publicada no diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro, em primeiro de agosto de mil novecentos e oitenta e seis, que dispõe sobre as carreiras do Magistério Público, alguns profissionais que atuam na rede pública de ensino fundamental procuraram as universidades com a finalidade de se adequarem às novas exigências, entretanto muitos ainda não buscaram melhorar a sua condição profissional.

Estes últimos não atentaram para os fatores que contribuem para modificar o papel do professor deste segmento. Esta revisão estatística por si só comprova a importância do professor deste segmento, e mostra que não podemos falar sobre tais profissionais, sem, contudo, destacar tratar-se de uma categoria profissional que possui uma longa trajetória dentro da história da Educação brasileira. Para melhor entender os processos que fizeram parte dos meandros que determinaram a trajetória deste profissional, é preciso fazer uma revisão dos momentos de mudança que transformaram significativamente o papel do professor e as características desejáveis para o exercício de suas funções.

¹ Números do Armazém de dados da Secretaria Municipal de Educação. Pesquisa realizada no site da SME em 21 de março de 2006.

Consciente de que o problema da formação do profissional da educação afeta a todos os segmentos e a sistemas educacionais de todos os países e, no Brasil, a todos os sistemas estaduais e municipais, elegi como principal preocupação a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, da cidade do Rio de Janeiro, por ser este um dos atores fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e por ter esta cidade a maior rede oficial de ensino para o segmento em pauta. Outro importante ponto de interesse por essa temática é o fato de que a formação do profissional deste segmento é um assunto que precisa da imediata atenção de toda a sociedade, sob pena de, em pouco tempo, vermos o agravamento dos problemas que estão deixando a situação da educação no Rio de Janeiro e no Brasil, de maneira geral, em colapso.

O objetivo perseguido neste estudo é saber se os professores do segmento de Ensino Fundamental do sistema escolar brasileiro têm consciência da importância de sua formação para a educação das novas gerações, tendo em vista as novas demandas da sociedade do século XXI. Para buscar esse objetivo teremos como suporte teórico o educador suíço Phelippe Perrenoud que traçou competências consideradas básicas para o novo paradigma do educador que formará as gerações futuras.

Para tentar alcançar o objetivo proposto, o estudo está dividido em três capítulos. No primeiro foi apresentada a base teórica da pesquisa. Procuramos mostrar a importância do tema contando com as contribuições de Guiomar Namo de Mello, Raquel Lazzeri L. Barbosa, Denice Barbosa Catani, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Thomas Tadeu Silva, Helena Bomeny, entre outros. A teoria sobre a qual repousa a busca deste trabalho é a do capital cultural de Pierre Bourdieu, em contraposição às teorias econômicas relacionadas à

educação, principalmente aquela que trabalha com o conceito de capital humano da década de 1950.

No segundo capítulo procuramos fazer um levantamento de como aconteceu a trajetória da representação social e da formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, fazendo um levantamento da legislação que escreveu essa trajetória. Para dar suporte teórico a este capítulo lançamos mão de Paulo Freire, que tem uma de suas obras parafraseada no título deste trabalho, Miguel Arroyo, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tender Fanfani, Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos, Luis Pereira Koshiba, Mirian Paura, Dermeval Saviani, Simon Schwartzman, Helena Bomeny, Vanda Maria Ribeiro Costa, entre outros.

No terceiro capítulo detalhamos a pesquisa de campo feita, por meio de entrevistas semi estruturadas com doze professores da rede municipal de ensino. É neste capítulo que apresentamos a análise dos dados obtidos, não perdendo de vista as teorias estudadas nos capítulos anteriores. Gráficos foram utilizados para facilitar o entendimento dos dados. Ao final fazemos uma reflexão sobre as possíveis conclusões.

Capítulo I – Educação e Cultura

O Brasil demorou 500 anos, segundo Guiomar Namó de Mello (2004, p. vii), mas agora está promovendo a universalização do acesso à escolaridade obrigatória, “que se deu no apagar das luzes do século XX”, reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Tal promoção não garante, porém, a qualidade da educação que é trabalhada nas escolas brasileiras.

Este é um tema que preocupa a todos os países. Em especial os países da América Latina e do Caribe vêm demonstrando sua preocupação com relação ao assunto e procurando soluções coletivas que resolvam o problema. Em 2001, Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe estiveram reunidos, na VII sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), em Cochabamba, a pedido da UNESCO e reconheceram que o maior esforço desses países deveria centrar-se na tentativa de tornar a educação uma prioridade nas agendas de desenvolvimento.

Antecipando-se às decisões de Cochabamba, o Brasil, na década de 1990 procurou traçar metas que deram a educação um status prioritário, e, a partir da segunda metade desta década, conseguiu atingir algumas metas importantes para a universalização do acesso à escolaridade obrigatória, como a expansão da matrícula, a busca da equidade e de mecanismos que garantissem a eficiência interna do sistema adotado. Superados os primeiros e importantes obstáculos, o Brasil voltou-se para outro importante problema da área da educação que é a baixa qualidade do ensino. Falar em qualidade na educação remete a vários pontos que precisam ser ampliados e revistos, mas entre todos merece

maior destaque a formação dos docentes que atuam no Ensino Fundamental séries iniciais, por serem esses educadores os primeiros a manter contato com o educando dentro do espaço escolar.

A melhoria da qualidade do ensino já havia sido alvo de inúmeros debates em todo mundo, entre eles destaca-se a Conferência de Educação para Todos de Jomtiem, na Tailândia que foi realizada em 1990, na qual os governos de 155 países se comprometeram com a busca de uma educação para todos, até o ano de 2000, meta que não foi cumprida pela maioria destes países. Em 1999 foi lançada por Organizações não Governamentais que têm como objetivo a educação, sindicatos de professores e agências de 180 países a “Campanha Global pela Educação”², com o objetivo de exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, especialmente para os grupos de excluídos, prioritariamente crianças e mulheres.

O Brasil, que na primeira metade da década de 1990 havia conseguido atingir a meta de levar a educação para todos, procurou desenvolver esforços para atender ao compromisso para a busca da sonhada qualidade, entre eles, foi criado o sistema de avaliação envolvendo os diferentes níveis de ensino visando estabelecer parâmetros para as políticas públicas necessárias a melhoria da qualidade.

Desta forma foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB, 1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998) e Exame Nacional do Ensino Superior (ENAD, 2004), desenvolvidos para avaliar como estava a educação do país. Ficou claro,

² Informações obtidas no site <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option>, em 05 de agosto de 2006, às 14:15h.

por meio dos primeiros resultados desses exames, que era emergente a criação de uma estratégia que buscasse alcançar esse objetivo: “A estratégia governamental para a meta de uma ‘educação de qualidade para todos’ é centrada no docente como determinante-chave dos fracassos dos alunos ao nível do estabelecimento” (Delannoy, 2004: 221).

Há um consenso, por parte dos que de algum modo estão envolvidos no processo educativo, governo e sociedade, de que a formação deste docente é fundamental para o alcance de uma melhor qualidade do ensino básico, pois todo e qualquer projeto de mudança nos destinos da educação necessita de profissionais que tenham um preparo adequado para colocá-lo em prática. Desta forma a discussão sobre formação de professores ganha cada vez maior espaço. As discussões destacam, principalmente, aspectos ligados às práticas formativas, aos aspectos humanos da formação docente, isto é, a importância de uma formação competente que considere, além dos aspectos técnicos, políticos e profissionais, as exigências da complexidade humana.

Todos os que trabalham na área da formação de professores parecem estar convencidos de que as reformas que visam a melhoria da educação básica somente terão sustentação a médio e a longo prazo se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. (Mello e Rego, 2004: 181).

A necessidade de uma boa formação do professor fica mais evidente quando os resultados da avaliação do Sistema Educacional comprovam que o cerne desta organização recai sobre uma “base central do ensino que até o momento é pessoal-intensiva” (Aguerrondo, 2004: 9), o que vem auferir ao professor um papel de destaque neste sistema, pois junto com o currículo e o aluno é um dos três principais pontos em que este sistema educacional se apóia. Nada mais relevante que com a mudança na sociedade e os avanços

dos sistemas educacionais, sejam modificadas as práticas, o posicionamento e a formação deste professor.

O contexto que envolve as questões ligadas ao fazer e a prática dos professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos seus processos formativos. Nesta perspectiva, não se pode esquecer que, nas últimas décadas, houve uma significativa modificação no panorama mundial e que a escola e a educação estão inseridas neste contexto, o que faz com que a formação de professores tenha que necessariamente tornar-se um processo dinâmico, sujeito a constantes transformações para adequá-la ao momento e às novas exigências.

Para Barbosa e Catani (2003: 11), “a questão da formação dos educadores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre nós”, o que deixa o problema da formação de professores e o da qualidade do ensino no mesmo ponto. Segundo Guiomar de Mello, apesar de investimentos na democratização do ensino, “o legado mais importante que trouxemos para o novo século é o desafio de dar continuidade a esse processo, buscando qualidade para todos” (2004: vii), por meio, principalmente de uma formação adequada do profissional desta área.

Nestes primeiros anos do terceiro milênio da história da humanidade, a questão da formação de professores vem, portanto, adquirindo, em todo mundo e não só no Brasil, grande visibilidade, não apenas entre os envolvidos nos processos educacionais, mas também entre aqueles que são responsáveis pelas políticas ligadas à educação. Segundo Guiomar Namó de Mello e Tereza Cristina Rego em texto escrito para a “Conferência

Regional – O Desempenho dos Professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades”, que ocorreu em Brasília, em 2002:

Além da intensa produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, um bom indicador da importância atribuída à temática é a crescente circulação de informações sobre o assunto, decorrentes do intercâmbio entre dirigentes e técnicos de diferentes países, membros de governos nacionais e agências internacionais (2004: 181).

A formação do profissional da área educacional ganha destaque, na medida em que a educação desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade e tem, a princípio, como objetivo, a promoção de mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, que tencionam o desenvolvimento integral desta sociedade. Segundo Mészáros (2005: 25): “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, portanto, é importante que a educação atinja a vida das pessoas e da coletividade em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais, além da observância das dimensões econômicas e do fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos grupos, nas decisões dos assuntos que lhes dizem respeito. Para Frigotto:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos das classes sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica (In Gentili e Silva. (2002:33).

Existe por parte de pensadores de todos os tempos a busca em compreender como às questões sociais, culturais e econômicas estão, direta ou indiretamente, relacionadas com o fracasso ou com o sucesso escolar. Fatores que estão intimamente relacionados com o desempenho do profissional da educação e com a sua formação. Esses assuntos foram transformados em objeto de inúmeras pesquisas econômicas, sociológicas e em argumentos primordiais no debate antropológico.

A educação, observada pelo ponto de vista das determinações e das relações sociais, está ligada aos demais mecanismos da sociedade, sendo “ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica” (Frigotto. 2000: 25). Frigotto ressalta ainda que esta disputa ocorre tendo por base a “perspectiva de articular as concepções educativas na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (2000: 25)

Não há dúvidas de que existem profundas relações entre “sociedade, processo produtivo, processo de trabalho e a educação” (Frigotto. 2000: 25), que tornam impossível qualquer tentativa de se fazer um estudo sobre a educação completamente desvinculado dos demais aspectos. Por esse motivo, muito embora o presente trabalho tenha como principal foco a educação, não é possível desconsiderar a relação que ela mantém com os outros campos, fazendo, desta forma, necessário um olhar mais amplo que procure englobar todos esses aspectos.

Historicamente a educação tem como uma de suas funções, nos diferentes grupos sociais, qualificar o indivíduo para o exercício de uma profissão no mundo do trabalho, o que, em última análise torna a função da educação subordinada às necessidades do capital.

A educação, para Gryzybowski, tem como objetivo, antes de qualquer outro, o “desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do ‘saber social’” (In. Frigotto. 2000: 26). Este saber pode ser traduzido como o arcabouço de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências indispensáveis para que o indivíduo, o cidadão, possa interagir com a sociedade em que está inserido, apto para servir aos interesses econômicos políticos e culturais. Desta forma, segundo Frigotto: “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (2000: 26).

Em meados do século XX, por estar diretamente relacionada ao crescimento da sociedade, a educação foi objeto de estudo de economistas, e foi vista e tratada como moeda econômica. Neste cenário surgem teorias que têm a educação como centro, dentre elas a teoria do capital humano.

Muito embora a relação entre a educação e o processo econômico-social já estivesse estabelecida desde a escola econômica clássica liberal de Adam Smith e Stuart Mill (Frigotto, 2000: 40), é após a Segunda Guerra Mundial que se estabelece como um modelo específico dentro de um campo disciplinar novo denominado Economia da Educação. O entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular a criação desse campo específico de pesquisa e de reflexão. E foi neste contexto mundial que surgiu a teoria do capital humano. Segundo Gryzybowski (In: Frigotto. 2000: 40), a teoria do capital humano é uma particularidade da teoria do desenvolvimento, que foi notadamente influenciada pelo momento em que foi concebida, tornando-se uma das imposições da ideologia dominante na época.

Para Frigotto e Grzybowski, a teoria do desenvolvimento, da qual faz parte a teoria do capital humano, é muito mais uma teoria de modernização do desenvolvimento capitalista, do que uma teoria que busque explicá-lo, ou seja, é uma modernização “das bases materiais e das condições sociais em que está assentado o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas” (2000: 40).

Tal teoria, como já foi dito, não é novidade. Na realidade ela é uma derivação da teoria econômica clássica, ao mesmo tempo em que torna atual o conceito liberal do indivíduo livre, soberano e racional capaz de traçar seu próprio caminho, independentemente de qualquer coisa. A teoria econômica clássica tem uma vida cíclica e o novo aparecimento deveu-se a crise do modelo taylorista-fordista, que determinava as relações do trabalho, embora essa idéia tenha sido, durante muito tempo, negada pelo pensamento dominante, seja ele baseado nas idéias neoclássicas ou na versão keynesiana.

Fogaça afirma que a crise do modelo taylorista-fordista “conduz a uma diminuição das hierarquias e a outro tipo de divisão do trabalho, em que se ampliam as atribuições e responsabilidades dos que atuam no chão da fábrica; o desempenho das empresas torna-se mais dependente do envolvimento dos trabalhadores” (In: Bomeny, 1998: 14). Essa dependência com relação ao trabalhador que a empresa passa a ter é uma perspectiva totalmente nova que apresenta como consequência direta à necessidade de um trabalhador mais esclarecido e constituiu-se em solo fértil para o fortalecimento da teoria do capital humano, que pretendeu dar uma nova definição às relações do trabalho.

Para a teoria do capital humano a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade, ou seja, a qualidade da mão-de-obra obtida graças à

formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. O pressuposto básico dessa teoria diz que os acréscimos marginais à formação proporcionariam também acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos, ao mesmo tempo, para as empresas e para os trabalhadores.

Assim, a mão-de-obra qualificada, que, até o momento anterior havia sido subestimada no sistema taylorista-fordista, passou a ser valorizada para atender às novas necessidades das empresas. Políticas específicas de formação foram adotadas segundo os princípios de seleção dos trabalhadores. Essa valorização fez com que a teoria do capital humano ganhasse destaque em todo mundo, provocando mudanças em vários setores da sociedade.

No que concerne à educação, essa visão utilitarista racional do capital humano acreditou que a formação educacional aumentaria a produtividade, fundamentando-se na crença de que todos os indivíduos teriam condições de tomar decisões livres e racionais. Assim a educação deveria voltar-se para a qualificação profissional, pois: “Afinal de contas, a educação não passa de um fornecedor de ‘capital humano’ para o setor privado” (Apple. In: Gentili e Silva, 2002: 181).

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um aspecto marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadores da capacidade de trabalho e de

produção. (Frigotto,2000:41). Portanto, nesta visão, há uma mudança no perfil do trabalhador, pois:

Em todos os níveis da estrutura ocupacional, mas especialmente entre os trabalhadores diretos, ocorrem alterações nos perfis básicos, que destacam a crescente importância das habilidades mentais, ou intelectuais, em detrimento das habilidades manuais. Na medida em que o “aprender a pensar” se torna mais importante que o “aprender a fazer”, impõe-se a revisão dos processos tradicionais de formação/qualificação profissional, que têm como base o desenvolvimento de habilidades manuais e de aspectos comportamentais opostos aos que hoje são demandados (Fogaça. In: Bomeny, 1998: 14)

Por meio dessa nova perspectiva, a teoria do capital humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador teria um custo-benefício correspondente à constituição do seu capital pessoal, verificando se o que foi investido financeiramente e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado, em um futuro.

A teoria do capital humano surgiu a partir de estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores liderados por Schultz que buscava um melhor entendimento da fórmula clássica ($X=AK^aL$) que Cobb Douglas utilizava para explicar as variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os diferentes países, que era traduzida por fatores como: nível de tecnologia (A), insumos de capital (K) e insumos de mão de obra (L). Para Schultz existiria um fator que Cobb não havia levado em consideração, assim é que identifica o fator H, a partir do qual elabora a teoria do Capital Humano. Pela importância da descoberta Schultz recebe o prêmio Nobel de Economia no ano de 1968. (Frigotto, 2000: 41).

No então chamado Terceiro Mundo a divulgação dessa teoria teve um impacto expressivo e foi considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para a redução das desigualdades sociais e para se aumentar a renda dos indivíduos. Chegou aos países da América Latina, através de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros, e órgãos regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

Para Frigotto esses organismos locais e internacionais trouxeram para a América Latina e especificamente para o Brasil, o que denomina de “panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos” (2000: 41). Ainda segundo Frigotto, “dominantemente a visão e o interesse do capitalismo integrado ao grande capital” logo foi identificada com o contexto brasileiro, no qual estava sendo desenvolvido o plano que ficou conhecido como: Milagre Econômico (2000: 41).

No Brasil, reconhecendo a importância da educação, o governo brasileiro procurou se adequar à idéia desenvolvida por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, na década de 1950, e mundialmente disseminada, de valorização do capital humano como investimento de grande retorno no aspecto mais geral de desenvolvimento do país e, principalmente, como meio de possibilitar a mobilidade da sociedade, ou seja, como possível solução para o grave problema da desigualdade social.

Foi com base nesta teoria que, no final da década de 1960 e início de 1970, políticos e economistas brasileiros acreditaram ter encontrado o caminho para solucionar os graves

problemas brasileiros. Mário Henrique Simonsen foi um dos que apostaram na idéia de que o Brasil poderia chegar ao desenvolvimento e à eliminação das desigualdades sociais possibilitando a todos o acesso à Educação.

É na crença nesta mágica solução, ao largo das relações de poder na sociedade, que um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início de 70, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação. O Mobral, de triste memória, foi a grande obra, em matéria de educação que Simonsen criou e deixou como legado” (Frigotto, 2000: 42).

Um aspecto desta teoria chama a atenção de sociólogos e educadores. É o pressuposto básico de que a educação é responsável pela produção da capacidade de trabalho. Para Frigotto: “A questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda”. (2000: 42). Fato é que essa teoria representou uma forte influência na concepção de políticas educacionais das décadas de 60 e 70, principalmente, “na fase mais dura do golpe militar de 64, anos 1968 a 1975” (Frigotto. 2000: 43).

O contexto das décadas de 80 e 90, do século XX, aponta para um quadro de transformações intensas da sociedade, sinalizado pela modernização da economia, pelo surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, pela globalização e pela ocorrência de movimentos que buscaram fortalecer os direitos humanos e o exercício da cidadania. Diante dessas profundas mudanças sentidas em todo mundo, fica evidente pelos elevados índices de fracasso e evasão escolar, embora quantitativamente houvesse ocorrido uma significativa melhora, com a democratização do acesso à educação, a fragilidade

qualitativa no Sistema Educacional brasileiro. Apesar de mudanças, a educação oferecida não parece adequada para atender as exigências do novo momento.

Nas duas últimas décadas do século XX, com o fortalecimento do neo-liberalismo acontece uma revitalização da teoria do Capital Humano, agora reforçada pelas mudanças promovidas nos setores organizacionais das empresas e por novos trabalhos, como o de Gary Becker, que lhe valeram, também, o prêmio Nobel de Economia em 1992.

Gary Becker, que também era professor da Universidade de Chicago, reabilitou a Teoria do Capital Humano para poder explicar e justificar as diferenças de salários, imputando a responsabilidade por essas diferenças ao próprio trabalhador. Esse novo ciclo de validade da Teoria do Capital Humano também buscou explicar a formação das preferências dos consumidores. Becker utilizou o cálculo racional dizendo que este cálculo não estava limitado às questões econômicas, pois, ao mesmo tempo, poderia ser estendido a outros aspectos da vida social, como casamento, amizades, religião e lazer (Frigotto. 2000: 80-90).

A Teoria do Capital Humano também serviu de inspiração às recentes redefinições do padrão de gestão do trabalho. O acirramento da competitividade, que ocorre em todo mundo, obriga a que as empresas desenvolvam estratégias que procurem alcançar a qualidade total. Para atingir este objetivo, as empresas viram-se obrigadas a buscar o comprometimento dos trabalhadores no processo produtivo, especialmente, após o surgimento de tecnologias inovadoras, que impôs a qualificação e especialização desses trabalhadores para a operação de máquinas e equipamentos tecnologicamente sofisticados e caros.

Para atender a essa demanda, e acreditando ainda (como Simonsen na década de 1960) ser a educação o principal meio de se diminuir as desigualdades sociais, é que muitas tentativas de reformulação foram apresentadas. Com essa perspectiva os ensinos público e privado vêm passando por processos de reforma educacional em todos os níveis (federal, estadual, municipal e até mesmo dentro das unidades escolares). Em quase todos os momentos as iniciativas de reforma buscam atingir a todos os envolvidos no processo educativo. Algumas das iniciativas têm como objetivo principal o professor.

Analisando-se o axioma básico dessa teoria pode-se concluir que: quanto mais o indivíduo investisse em sua auto-formação, ou seja, em seu "capital pessoal", tanto maior seria o valor de sua mão-de-obra no mercado. Partindo-se do pressuposto de que os indivíduos são desigualmente dotados, vemos que a formação exigiria um esforço maior para uns e menor para outros, tendo como consequência, o fato de que para alguns o gasto de tempo e de esforço seriam superiores aos possíveis rendimentos futuro. Seguir ou não investindo em educação seria, desta forma uma decisão pessoal e individual.

Segundo Pablo Gentili e Silva (2002), duas críticas a essa teoria podem ser percebidas: a primeira é que, nesta ótica, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos, ou seja, tira-se o ônus do problema da desigualdade da sociedade e joga-se sobre o indivíduo, pois, em última análise, o que ocorre é que alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores, enquanto que outros se acomodam em obter rendimentos inferiores. A segunda conclusão, que se pode perceber, na realidade é uma decorrência da primeira, pois, seguindo essa lógica, o sistema educacional está desobrigado de buscar a

equidade, pois não tem envolvimento com a promoção de igualdade de oportunidades, tendo apenas a responsabilidade limitada no atendimento às demandas individuais.

De acordo com os autores, legitimam-se, dessa maneira, as propostas do neoliberalismo de desmontar o setor público e transformar a educação em um negócio submetido à lógica do mercado. Os processos educativos passam a ser de iniciativa individual e empresarial, atendendo a interesses particulares e localizados (Gentili e Silva, 2002).

A teoria do capital humano foi alvo de severas críticas dentro do Brasil, e mais ainda fora, onde houve reações contrárias. Kenneth Arrow, igualmente prêmio Nobel de Economia em 1972, foi um dos economistas que contestou a existência de ligações claras e positivas entre educação e produtividade e entre educação e salários. Criou uma nova teoria, a Teoria do Filtro, onde procurou demonstrar que, na lógica dessa teoria, a educação operária, principalmente, como um processo de seleção dos indivíduos, reforçando a estratificação social.

Sob outro ângulo, essa oposição aparece, também, na visão sociológica de Bourdieu e de Passeron, que empreenderam severas críticas à Teoria do Capital Humano. O pensador francês Pierre Bourdieu, surge na década de 1960, período de considerável crescimento no campo das ciências sociais na França e juntamente com Jean Claude Passeron escreve o livro *Les Héritiers*, em 1964, onde questiona a base da sociedade meritocrática, trazendo para o centro do debate a idéia de igualdade de oportunidade que é o seu fundamento. Segundo Costa (In: Barbosa, 2004: 211), neste livro eles: “começam por mostrar, por meio

de questões provocativas, como as denegações existentes em torno das desigualdades diante da escola terminam por ocultar a realidade delas”.

Os autores propõem a noção de capital cultural, com o objetivo primeiro e indispensável de “dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (Bourdieu. 2004: 73). Estabelecendo uma relação entre “sucesso escolar”, que para Bourdieu corresponde aos “benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, e a distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes” (Bourdieu. 2004: 73), é que chegam a proposição da teoria do capital cultural. Para o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu. 2004: 41).

Este momento inicial da teoria corresponde a um rompimento com a visão daqueles que consideram o sucesso ou o fracasso escolar como conseqüência das aptidões individuais chamadas naturais, como também entra em confronto com a teoria do capital humano, que transferiu o problema das desigualdades para o indivíduo, retirando da sociedade qualquer ingerência sobre a necessidade de buscar soluções para essa questão.

Pierre Bourdieu é sem dúvida um dos grandes sociólogos do século XX. Em sua vasta obra construiu um sistema completo de leitura das relações sociais que em muito contribuiu à reflexão crítica da vida em sociedade. Começando com um trabalho de campo na Argélia, que resultou na obra “Trabalho e trabalhadores na Argélia”, escrita em 1963,

merecedora de especial destaque, pois nela Bourdieu desenvolve um dos conceitos-chave de sua teoria: o conceito de habitus, que marca profundamente a sociologia.

Aplicando novos conceitos à sociologia, entre eles o já citado, habitus e o de violência simbólica ou campo social, estuda, além da economia, a escola e a cultura. Em outro artigo, “Celibato e a condição camponesa” de 1962, revela ao mundo sua interpretação sobre o mecanismo sutil que transforma as modalidades de reprodução social e biológica, marcando, novamente, a forma de se olhar as relações entre os indivíduos.

Nesta mesma época Bourdieu elabora a análise dos “arranjos” familiares que fazem do casamento uma forma de sobrevivência no sistema de relações sociais e econômicas. A importância desse artigo não apresenta apenas como base o fato de que identifica a família como instituição fundamental para as relações existentes na sociedade. Destaca-se ainda, a comparação por ele traçada entre esse sistema de “arranjos” familiares observados na Argélia e na região em que nasceu.

O conceito de habitus, do modo como foi desenvolvido por Bourdieu, revela que a posição social do indivíduo determina a sua forma de pensar de ver e agir, nas mais variadas situações, ou seja, são modos de reprodução sociais sustentados por um conjunto de disposições internalizadas e naturalizadas que estão em relação dialética com as práticas sociais. O habitus, dessa forma, é ao mesmo tempo estruturado e estruturante e possui disposições que são ajustadas pelos sujeitos envolvidos na relação. Além disso, esse habitus determina estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos, sendo também uma forma de agir que instrumentaliza o homem com ferramentas que lhe permitem criar e desenvolver estratégias individuais ou coletivas de interação.

Em parceria com Claude Passeron, Bourdieu coloca em cheque o principal fundamento da sociedade meritocrática, que é a idéia da igualdade de oportunidade, discutindo, ainda a noção, amplamente divulgada, de ser o sistema escolar responsável por garantir a igualdade social para todos, uma contribuição que, sem dúvida, é fundamental para as discussões ligadas à educação. Uma sociedade meritocrática tem como base o mérito que, é “aquilo que faz uma pessoa digna de elogio, de recompensa; merecimento” (Enciclopédia e Dicionário Houaiss). Assim, em última análise, o indivíduo recebe aquilo de que é merecedor.

Bourdieu percebe, na sociedade capitalista, a existência de bens materiais que estão relacionados com a força de trabalho, as mercadorias e os serviços; e de bens simbólicos, estes relacionados com os conhecimentos, as obras de arte, a música e a linguagem. Os bens simbólicos circulam, assim como os bens materiais, por meio de relações de trocas desiguais. As relações de forças materiais separam os dominantes dos dominados através da posse dos meios materiais, já os meios simbólicos promovem a mesma separação através dos meios simbólicos. Bourdieu percebe as trocas feitas no campo lingüístico, comuns entre os indivíduos de uma mesma sociedade, como sendo momentos em que se coloca em jogo o poder simbólico, pois são nessas trocas lingüísticas que as relações de força entre os interlocutores acontecem.

Pierre Bourdieu não deixa de perceber, pelo menos inicialmente, a importância da observação feita por economistas ao relacionarem as taxas de lucro obtidas pelo investimento realizados em educação às advindas do investimento econômico – o chamado capital humano. Segundo ele: “Vê-se imediatamente, que é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital

cultural” (Bourdieu. 2004: 76). Ressalta, entretanto, que a medida para analisar o lucro obtido pelo investimento na educação leva em conta apenas os investimentos e os benefícios que tenham base financeira, ou que possam, de alguma forma ser convertido em moeda.

Acredita, entretanto, que estes economistas não levam em conta a parte específica que diz respeito à diferença do esforço feito por pessoas de classes sociais diferentes, para fazerem o mesmo investimento, por desconsiderarem que as chances de lucro que são oportunizadas a cada um são diferentes, nos diversos mercados, isso por conta da diferença entre os bens simbólicos de cada um. Também não consideram que isso ocorre porque existem diferenças entre o montante e a forma de aquisição dos patrimônios, nas diferentes classes. Segundo o autor e Claude Passeron, escapa da percepção destes economistas o principal fator social para uma análise que pretende colocar em destaque os investimentos educativos, que é o fato de que existe uma “transmissão doméstica do capital cultural” (Bourdieu. 2004: 73), como no caso da própria linguagem. Segundo o autor:

Os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e de sua evolução). Entretanto, além de sua medida do rendimento do investimento escolar só levar em conta os investimentos e benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como as despesas decorrentes dos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao estudo, eles também não podem dar conta da parte relativa que os diferentes agentes ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico ou ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, a estrutura das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio (Bourdieu. 2004: 73).

O conceito de capital cultural apresentado está relacionado às boas maneiras, aos diplomas e ao nível de conhecimento geral apresentados por um indivíduo, aos bens

simbólicos, e tornou-se um contra ponto às teorias do capital econômico, entre elas a teoria do capital humano, e a do capital social. A teoria do capital social está embasada na rede de relações sociais do indivíduo.

A teoria do capital cultural aponta que os estudantes das classes financeiramente mais abastadas, pela proximidade maior que mantêm com os meios de transmissão da cultura e ainda pelas práticas culturais e lingüísticas de seu ambiente familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar que aqueles oriundos das classes sociais menos favorecidas financeiramente e cujo meio familiar não lhes permita um maior contato com a cultura. A teoria enfatiza que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos e, assim, torna-se o primeiro a perceber as ligações entre os mecanismos cognitivos e as condições sociais. Bourdieu e Passeron afirmam que na França:

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o cursus³, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa em rigor desigual sobre sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho do assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média (Bourdieu. 2004: 41)

Os sociólogos demonstram, desta forma, que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares, pois a escola pressupõe certas competências básicas para que o indivíduo nela se articule. As competências básicas que a escola acredita já virem trabalhadas anteriormente, para Bourdieu, são de fato adquiridas dentro da esfera familiar,

³ “Optamos por manter, na tradução, a expressão latina ‘cursus’, empregada pelo autor para designar o percurso (mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento) efetuado pelo aluno ao longo da carreira escolar” (nota dos tradutores).

que podem ser associados aos bens simbólicos. Visto por essa ótica fica claro que o sucesso, ou o fracasso, escolar está relacionado à origem social dos alunos. Revelam e evidenciam, assim, a partir de suas observações e da teoria do Capital Cultural, que os mecanismos cognitivos estão ligados às condições sociais.

Apple lembra que:

Para Bourdieu, o estilo, a linguagem, as disposições culturais e mesmo o corpo – o hexus e o habitus – dos grupos dominantes constituem o capital cultural no qual – através de complexo processo de estratégias de conversão – se investe, de forma a preservar a dominação. Assim, os estudantes dos grupos sociais dominantes (e para Bourdieu esses estão centrados em geral em torno da classe) levam vantagem por causa da posse desse capital cultural (In: Gentili e Silva, 2002: 193).

Existe, pois, no sistema educacional uma desigualdade de representações das classes sociais, que provoca uma estagnação, ou no mínimo um grande atraso, dos menos favorecidos na escala social, que acaba por alijá-los do processo educacional. Segundo Costa, os fatores sociais, econômicos e culturais, juntos são condicionantes do sucesso escolar, esses fatores estão relacionados, por exemplo, pelo domínio da língua que é adquirido por meio das orientações dadas pela família, e por isso: “Os obstáculos culturais a serem vencidos pelos alunos de origem popular são inúmeros” (In: Barbosa, 2004: 512), o que torna essa relação extremamente desigual.

Costa diz que Bourdieu e Passeron chamam atenção para o fato de que a escola valoriza os conhecimentos “eruditos” adquiridos fora de seu espaço. Assim os estudantes provenientes das camadas mais abastadas socialmente possuem, nesta visão, uma vantagem em relação aos que têm origem nas camadas populares, já que: “Elas herdaram também

saberes (e um ‘savoir-faire’⁴), gosto e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (Bourdieu. 2004: 45).

Por valorizar a cultura advinda das classes mais abastadas, desvalorizando, desta forma, o próprio ensino praticado por ela, a escola não contribui para a democratização da cultura e, ao contrário, acaba perpetuando as desigualdades que já se apresentam no convívio social, tornando-se, desta forma, um mecanismo de reprodução destas desigualdades sociais.

A influência do capital cultural se deixa apreender Sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra de quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bachelier⁵, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural (Bourdieu. 2004: 42)

Analisando a obra de Pierre Bourdieu, especificamente no que se refere à educação, percebe-se que ao desenvolver sua teoria verificou que as condições de participação social baseiam-se na herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão relacionados, não só às estruturas do pensamento, mas também ao corpo – o hexus – e são constitutivos do habitus através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Para Bourdieu a reprodução social não pode ocorrer sem a ação quase que imperceptível dos agentes e das instituições que compõem a sociedade e que preservam

⁴ Destaque do autor.

⁵ No sistema francês, pessoa que concluiu com sucesso seus estudos secundários e formou-se, portanto, portadora do “bacclauréat” (ou, na forma abreviada, “bac”), cuja tradução literal, em português, seria “bacharelato”, mas que em francês designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo de ensino do 2º grau.

as funções sociais pela violência simbólica que é exercida sobre os indivíduos, mas que só pode acontecer com a convivência desses mesmos indivíduos.

Com a noção de violência simbólica Bourdieu tenta colocar de forma clara o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “natural” as representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições, entre elas a escola, e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão feita pela escola da cultura escolar por meio de conteúdos programáticos, metodologias de trabalho e de avaliação, e práticas lingüísticas da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes mais populares.

O conceito de violência simbólica foi criado por Bourdieu e Passeron para identificar o processo pelo qual a classe econômica dominante impõe, às demais classes economicamente dominadas a sua cultura. Para chegar a esse conceito os dois sociólogos partiram da premissa de que o sistema de bens simbólicos, particularmente, a cultura, imposta pela classe dominante é arbitrário, uma vez que não se baseia em uma realidade natural. Com base nessa teoria, temos o professor que é, em última análise, um agente dentro da instituição escolar e, como todo agente, tem sua prática apoiada no exercício da autoridade, pois como agente da instituição escolar transmite a cultura imposta por ela, ou seja, a cultura das classes dominantes, exercendo assim, uma violência simbólica sobre os alunos oriundos das classes populares.

Em seus estudos Bourdieu aponta o fato de que, dada a influência do capital cultural, existe uma Os itens levantados e os resultados apontados pela pesquisa apresentam

total sintonia com a teoria do capital cultural de Bourdieu. Segundo o sociólogo é a combinação dos itens estudados nesta pesquisa – local de residência, perfil escolar e cultural dos pais, frequência à ambientes culturais, entre outros – que funciona como indicadores para a avaliação que pode ser feita da condição social do indivíduo. Segundo ele, ao falar de Paris:

Fazendo uma revisão da contribuição de Bourdieu para as questões educacionais, verificamos que na década de 1960 ocorreu uma crise no paradigma da escola com o surgimento simultaneamente de nova visão dos sistemas de ensino na sociedade, o que ocorre em todo mundo. Até meados do século XX, conforme vimos, havia uma visão profundamente otimista e de base funcionalista, que era predominante, tanto nos estudos feitos pelas chamadas ciências sociais, como entre a própria população. Essa visão otimista atribuía à escolarização um papel importante, e até certo ponto central, no processo de superação do atraso da economia, que estava ligado à questão do autoritarismo e aos privilégios das classes dominantes, levando à construção de uma sociedade que fosse justa, por ser baseada na meritocracia, moderna, pois estava ancorada nos preceitos da razão e no cientificismo, e, sobretudo, democrática, tendo como principal objetivo a busca da autonomia do indivíduo.

A crise que ocorre nos anos 60 do século XX teve origem em pesquisas realizadas em países da Europa e nos Estados Unidos. Essas pesquisas, todas quantitativas, apontam que existe um peso muito grande da origem social do indivíduo, sobre o destino escolar que esse indivíduo poderia ter. Mesmo não causando imediato repúdio à visão funcionalista, os resultados dessas pesquisas acabam por levantar, a médio prazo, algumas indagações sobre

a eficiência da igualdade de oportunidade possibilitada pelo sistema escolar, abalando a confiança neste modelo.

Após a divulgação dos resultados dessas pesquisas passou-se a reconhecer, que o desempenho escolar dependia não apenas do dom do indivíduo, mas também de outros fatores, como a sua origem, classe social, etnia, sexo e, até mesmo do local de residência, entre outros. A mudança de visão do papel da educação está relacionada, também, à massificação do ensino, ocorrida nesta década.

A consequência da conjunção dos fatores apresentados foi a frustração dos oriundos das classes populares que tiveram acesso ao sistema escolar e que esperavam obter os benefícios tão propalados por aquela visão otimista, que não obtiveram a mobilidade social por meio da escola. Esse fato passa a ser visto como uma degeneração do paradigma funcionalista.

Bourdieu propõe uma nova visão, ou interpretação, do papel da escola e dos sistemas de educação, que consegue explicar as ocorrências, que as teorias econômicas voltadas para a educação, não conseguiram. Aponta, então a forte relação existente entre o desempenho escolar e a origem social do indivíduo, negando as premissas do paradigma funcionalista. Essa relação passa a ser a sustentação da sua teoria. Aquilo que antes era visto como igualdade de oportunidade, Bourdieu passa a apontar como reprodução e legitimação das desigualdades, fazendo com que a educação perca o papel de transformadora e de democratizadora da sociedade para ser vista como uma das principais instituições responsáveis pela manutenção e legitimação dos privilégios das classes dominantes. Para Bourdieu, então, o desempenho escolar de cada aluno está diretamente

relacionado às suas origens social e familiar que irão lhe fornecer uma formação que será o reflexo dessa formação diferenciada. Desta forma os alunos não seres abstratos que competem de forma relativamente igual, dentro da escola, mas atores individuais, com bagagens cultural e social diferenciadas que podem ou não trazer o retorno esperado dentro do mercado escolar. Assim, na visão do sociólogo, a escola não seria uma instituição imparcial que promoveria a seleção de talentos, com base única e exclusivamente na objetividade. Para ele a escola acaba por cobrar de todos, de maneira indiscriminada, as crenças, os valores, os gostos e as posturas da classe dominante, travestidos de cultura universal.

Capítulo II – A Trajetória da Representação Social e da formação do Professor

Os economistas que desenvolveram teorias nas quais a educação ocupa lugar de destaque demonstram reconhecer a importância dos sistemas educacionais para o todo da sociedade. Em suas teorias comprovam que existe uma intrínseca relação entre a educação e o crescimento econômico e social. O sociólogo Pierre Bourdieu, ao desenvolver a idéia de capital cultural, vai além e aponta conseqüências que a educação e a cultura, ou a falta destas, podem causar em uma sociedade.

Partindo das teorias de Bourdieu, aplicadas à educação, podemos perceber que a instituição escola e seus atores, dentre os quais destaca-se o professor, desempenham papel importante na sociedade e, em última análise, no resgate do capital cultural dos sujeitos pertencentes às classes, denominadas por Bourdieu como economicamente dominadas da sociedade. Procuraremos, assim, traçar um levantamento histórico da formação do profissional da educação, em particular o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, alvo principal deste estudo, buscando entender, por meio desta trajetória, as dificuldades encontradas por eles ao longo do tempo para desempenhar, com sucesso, o seu papel e, também, as necessidades reais para a formação de um professor do século XXI.

Para esta reflexão além da teoria de Bourdieu iremos nos valer de teóricos como Edgard Morin, Phippe Perrenoud e de Jacques Delors e lançaremos mão dos autores argentinos Juan Carlos Tedesco e Emilio Tende Fanfani, que na Conferência Regional, ocorrida em Brasília, em julho de 2002, cujo tema era “O Desempenho dos Professores na América Latina e Caribe”, discorreram sobre o assunto, e do autor brasileiro Paulo Freire e de Miguel Arroyo, que sempre tiveram a formação do professor como preocupação.

Utilizaremos, também, as idéias de Mara Lúcia Spedo Hilsdrf, Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos que desenvolveram apanhados da história da educação brasileira, entre outros.

A mudança na representação social do papel do professor, em qualquer sociedade, é um importante argumento para o entendimento da trajetória deste profissional, pois tal representação é a visão que a sociedade, em particular os envolvidos no processo, têm em relação ao docente e, como consequência, da questão de sua formação e da gestão educacional.

A função docente, por muitos anos, foi vista apenas como um conjunto de virtudes. Abnegação, sabedoria, paciência, bondade eram qualidades que definiam a atuação do professor, principalmente do segmento anteriormente chamado de primário, da educação brasileira. A função do magistério dotada de características que são traduzidas por esse conjunto de virtudes que reúne abnegação, sacerdócio, bondade, o que torna o magistério uma missão. São características históricas e que datam, no caso do Brasil, da época da chegada dos colonizadores e dos jesuítas.

Tedesco e Fanfani, nos anais da Conferência Regional ‘O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades’ destacam que: “O ofício de professor, tal como hoje conhecemos, quer dizer, como atividade que se desenvolve nos sistemas escolares formais, tem a mesma idade do estado capitalista”. Afirmam ainda, que muito do passado está vivo na consciência e na prática reflexiva do docente de hoje, sendo, por isso, de suma importância fazer uma visita aos momentos marcantes dessa trajetória, para realmente compreender as novas tendências atribuídas ao ofício de ensinar. Segundo

os autores “somente uma visão de longo prazo permite apreciar o sentido das diversas imagens com que se pensa o magistério de hoje” (2004: 67).

O primeiro momento importante para alicerçar os seguintes tinha como principal característica a dualidade existente com relação às visões que a sociedade e o próprio professor tinham da função que exercia. A primeira vê o exercício da função docente como um “apostolado”, traduzido pelo já citado conjunto de virtudes – abnegação, sabedoria, paciência, bondade – em contraste com outra forma que vê a função como um “ofício aprendido”, um fazer que necessitava de um aprendizado específico, ou seja, um discurso educacional diferente do anterior, que atribui qualificações para o professor como profissionalização, autonomia, valorização. Essas duas concepções polarizaram as reflexões sobre o papel do professor. Para Tedesco e Fanfani, esta é uma discussão que serve para identificar a força com que as representações sociais marcam a sociedade.

Analisando a história temos que durante muitos séculos a Igreja e o Estado estiveram unidos por interesses que lhes eram comuns, interesses esses que remontam aos tempos medievais. Especificamente, no Brasil, no século XVI, esta identidade da Igreja e do Estado, se deu com a chegada dos jesuítas, que vinham com a missão de realizar a premissa medieval de manter o primado da fé, defendida tanto pela Igreja, como pela Coroa. Segundo Koshiba (1996: 29), os jesuítas que aqui chegaram “levaram a sério o caráter missionário que o rei de Portugal quis imprimir ao povoamento do Brasil”. Ao fazermos um reexame deste momento, vamos encontrar a atuação dos jesuítas dividida entre a colonização e a educação da população.

Durante três séculos, graças à identidade de propósito entre a Companhia de Jesus, entidade que sustentava a ação dos Jesuítas no Brasil, e a Coroa portuguesa, a Igreja controlou a Educação em terras brasileiras. Com a ascensão de Pombal e a expulsão dos jesuítas, dá-se a transferência do controle da Educação para o Estado. Portanto, mesmo com a reforma da educação proposta por Pombal, podemos perceber, segundo Hilsdorf, “o alerta de Luís Carlos Villalta, o qual, baseado em Vovelle, considera as mentalidades prisioneiras de longa duração, e fala assim, das sobrevivências jesuíticas que detecta na educação escolar dos fins do século XVIII” (2005: 27). Percebe-se, desta forma a forte ligação entre educação e a Igreja.

No momento em que o Estado pré-capitalista começou a se constituir, a ciência racional e a escola continuaram a ter seus desígnios equiparados à religião e à igreja. O ofício do professor, segundo Tedesco e Fanfani, “era o resultado de uma vocação, sua tarefa se assemelha a um ‘sacerdócio’ ou ‘apostolado’ e a escola era o ‘templo do saber’” (2002: 68), distante de qualquer visão ligada à profissionalização. Constata-se, então, que, mesmo com o declínio e a expulsão dos jesuítas, permanece a influência da religião na educação, alertada por Villalta. Os próprios termos, dotados de sentido religioso, são exemplares do significado missionário da função do magistério.

O professor, nessa ótica, por ser um missionário, é visto como alguém que se doa ao seu ofício, e este ofício, ainda nesta mesma ótica, supõe, uma entrega, uma gratuidade, o que não condiz com a postura de um profissional, aquele que desempenha uma atividade da qual vive e obtém a renda necessária para a sua subsistência. Para os mesmos autores:

Essa dosagem contraditória, mas efetiva, faz do professor uma categoria social de perfil próprio e diferenciado do resto dos profissionais e intelectuais clássicos. Esse equilíbrio instável entre elementos diversos e até opostos constitui a particularidade do ofício de ensinar (2002: 68).

Outra característica que marcou o início da função do professor foi a feminilização, que ao invés de representar uma conquista profissional do gênero feminino, já que, segundo Facci, “apesar de a profissão docente surgir com marcas de maternidade, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres para conseguirem instrução e entrarem no mercado de trabalho” (2004: 27), converteu-se em um símbolo de desvalorização social da profissão. As causas dessa desvalorização foram, em princípio, a baixa exigência em relação ao preparo requerido para o seu exercício, o que apresentou como reflexo a indicação de baixos salários. Outro fato que contribuiu para a desprofissionalização do magistério é a visão que se tem, até hoje, que valoriza o aspecto afetivo do relacionamento do professor, principalmente o das séries iniciais, com os alunos, em detrimento de outros, principalmente daquele ligado à questão do ensino.

Sendo um ofício cuja principal característica era o fato de ter meia jornada de trabalho e de ser considerado tipicamente feminino, o salário era tido como “complementar” ao do pai ou ao do marido. Conseqüentemente, no imaginário coletivo, na época, era para ser exercido no período disponível, enfatizando o caráter de doação. Desta forma as mulheres poderiam continuar com as tarefas de casa, e, ao mesmo tempo, complementar a jornada de trabalho como professoras, o que resultou na dificuldade de investimento no aperfeiçoamento profissional, caracterizando a desprofissionalização. Ainda hoje, as mulheres são maioria nesta profissão, conforme constata os números do armazém de dados da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Ferreira nos lembra que a questão da falta de profissionalização e da conseqüente desvalorização do profissional das séries iniciais foi amplamente discutida em livros e em periódicos, onde diferentes causas para o problema são encontradas, mas lembra também que um dos mais fortes argumentos para o surgimento do problema está ligado ao fato “de a profissão ter passado a ser composta majoritariamente pelo elemento feminino” (1998: 35). Facci ao falar desta particularidade do profissional do ensino lembra que: “Compreender o professor como profissional demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados, como se o professor fosse uma ‘segunda mãe’ e a escola um ‘segundo lar’, já que esta é uma profissão predominantemente feminina” (2004: 26)

Embora muito tenha mudado a visão que se tem do ofício do professor, esta representação do seu papel social como “vocação” ou “sacerdócio” vinculada à idéia do trabalho desenvolvido pelos jesuítas em idos tempos e a que aproxima o fazer docente ao universo feminino e ao mundo doméstico, é aceita ainda hoje. Professores e alunos de cursos de formação ainda vêem identificação da profissão com essas características, vários segmentos da sociedade atual também revelam essa expectativa como uma forma de distinção do profissional do magistério, principalmente das séries iniciais, de outros.

Esta questão dicotômica também foi discutida por Paulo Freire, em uma outra perspectiva, na obra “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”, parafraseado no título deste trabalho. Freire discute a questão de a profissão do magistério ser vista como uma “missão tão exemplar”, embora reconheça que exercê-la “requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que implica” (Freire. 2005: 10). É impossível exercê-la sem que se tenha certeza da

necessidade de perseverar muito, antes de qualquer gesto que indique um sinal de desistência. Lembra que:

Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (Freire. 2005: 10).

Para Freire a aproximação ou a substituição do vocábulo professora pelo vocábulo tia, se constituiu num entrave à compreensão da tarefa profissional da professora, ainda segundo o autor, é uma batalha na luta contra a desvalorização profissional que se concretiza no hábito de, há mais de trinta anos, transmutar a figura do profissional do magistério em um “parente postiço”. Freire, entretanto, deixa claro que não aceitar a identificação da professora com a tia, não representa nenhum desdouro à figura da tia, como a aceitação não acarreta em nenhuma valorização da tia. Explica que, de forma oposta, esta prática acaba por retirar da professora aspectos importantes e necessários à prática de seu ofício, tais como a responsabilidade, já que a tia não é responsável pela educação de seus sobrinhos; e, como consequência impossibilita a exigência de uma formação continuada que garanta o bom desempenho de sua função (Freire. 2005: 11).

A inspiração provocativa deste fato, segundo Freire, tem um certo caráter ideológico, Esclarece, no entanto, que ao falar em ideologia, não está falando de nenhuma conspiração que, partindo das classes dominantes, tenha sido produzida em reuniões de cunho secreto com o propósito firme de “minar a resistência de uma categoria da classe trabalhadora”. Para ele:

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase que proclamar que professoras, como boas tias, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias⁶, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (Freire. 2005: 11/12).

Paulo Freire alerta que a ideologia é um poder que além de embaçar a realidade, deixa suas vítimas sem foco, fazendo com que não percebam a realidade circundante, ou seja, esse poder “é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos” (2005: 13). Sendo assim é compreensível a aceitação que a transferência de vocábulos obteve entre algumas professoras. Em seu livro, Freire cita o questionamento feito por uma professora: “Em que medida certas *professoras* querem mesmo deixar de ser *tias* para assumir-se como *professoras*⁷”? (2005:13)

Desta forma a visão do fazer do professor deste segmento do sistema educacional, relacionado com propostas de “sacerdócio”, de “vocação”, de “missão”, presentes no imaginário que cerca a função do magistério e que persistiu durante várias décadas, foi, e deve continuar sendo, questionada, pois leva a confusões, com posicionamentos ligados à omissão. Omissão que acontece muitas vezes por parte do poder público, com suas políticas educacionais equivocadas, que viam este professor como alguém abnegado que deveria ter dedicação, sem necessidade de contrapartida, sem que houvesse preocupação com a formação, distante, portanto, de qualquer olhar profissional.

Por outro lado o próprio professor, por não ser visto, e não se ver, como um profissional, se isenta de responsabilidade quanto ao seu papel na sociedade e no sistema

⁶ Grifos do autor.

⁷ Destaques do autor.

educacional, e ao mesmo tempo não apresenta nenhum comprometimento com a sua formação, com a sua atualização e com o seu ofício. Segundo Freire, o “medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras” (2005: 13). Uma auto-avaliação como tia não obedece aos critérios de avaliação profissional. O doméstico contamina os termos da avaliação. Dificilmente desempenho, atualização, domínio de conteúdos, clareza de exposição, capacidade de transmissão e de estímulo a dinâmicas pedagógicas entram em uma reflexão crítica sobre o papel de “tia”. Mas são essenciais como indicação de desempenho como profissional do magistério.

A própria sociedade e o processo de modernização pelo qual passou e passa, obrigaram o sistema de educação básica a ter um novo perfil, mais adequado às exigências do momento o que levou a uma nova visão da posição do profissional da educação deste segmento, distanciada da antiga visão, que ainda trazia o ranço imposto pela igreja, quando de sua interferência na educação, princípios históricos e estruturantes do passado, que relacionavam o ofício do professor deste segmento a estigmas como o sacerdócio e a vocação.

Para os autores Freire, Tedesco e Fanfani, a década de 1970 foi fundamental nesse processo. As lutas contra a repressão, por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por avanços do setor educacional fizeram emergir um novo modelo de profissional desta área. Freire, Tedesco e Fanfani formam um coro que percebe a década de setenta como um momento marcante para a estruturação deste novo paradigma de professor. A modernização da sociedade, que nesta ocasião já fazia parte da história ocidental, foi um dos propulsores desta “progressiva secularização do ofício de professor”

(Tedesco e Fanfani. 2004: 68), ou seja, do distanciamento do profissional daquelas características “sagradas” contrabandeadas da virtude e da pregação religiosas.

Freire também vê nos movimentos realizados pelos professores da década de 1970 um marco para a mudança de postura deste profissional. Lembra de um episódio em que o presidente da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, em um momento de greve, quando pais acusavam os professores de prejudicar seus filhos por deixarem de cumprir o seu papel de ensinar, respondeu em um programa que: “Professoras e professores em greve, dizia ele, estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia (de que tanto precisamos neste país, acrescento agora)” (Freire. 2005: 12).

Com relação a esta época Tedesco e Fanfani afirmam que, na Argentina, o modelo adotado foi o de professor-trabalhador, que para alguns nada mais representava que o “clássico ‘mix’ de profissionalização com vocação” e para combater essa denominação os professores sindicalizados preferiram a nomenclatura de “trabalhadores”, assimilando para a sua categoria todas as condições e lutas das demais categorias de assalariados. E afirmam:

Atualmente, em que pesem as radicais transformações acontecidas em todos os níveis básicos das sociedades latino-americanas, a luta pela definição dominante do ofício, no entanto, supõe combinações variáveis destes três elementos: vocação-apostolado, trabalho assalariado e profissionalismo. (Tedesco e Fanfani. 2004: 69).

Fazendo um retrospecto da época veremos que foi nos anos da década de 1970, também, que surgiu uma explicação, segundo Perrenoud, “macrossociológica do fracasso escolar” (2000:38). Segundo o autor, nesta década surgiram várias teses sobre a questão do baixo rendimento de alunos oriundos das camadas populares, entre elas ele cita a de

Bourdieu e Passeron utilizada neste trabalho, sinalizando para uma tentativa de mudança de visão da função da instituição escolar. Para o Perrenoud, falando sobre essas teses:

Conhece-se o essencial delas: o sistema escolar preencheria a função de reprodução das classes e das hierarquias sociais. Portanto, seria ingênuo esperar das classes dominantes uma luta enérgica contra o fracasso escolar e as desigualdades sociais na escola, já que elas têm interesse em manter o status quo que sirva a seus filhos e perenize as relações sociais (2000b:38).

Importante ressaltar, que não se pode tirar do ofício de professor certas características que lhe são concernentes. Não se pode deixar de lado o profundo caráter interpessoal da função do magistério, não se pode esquecer que sem a relação entre aluno e professor o ofício do magistério não se concretiza. Portanto, como nos lembram os autores, para ser um professor não basta apenas “o domínio de competências nem um compromisso ético genérico” (Tedesco e Fanfani. 2004: 69). Ser um bom profissional nesta área vai além. É preciso ter “uma certa atitude de entrega e desinteresse” que “adquirem uma importância fundamental no desempenho do ofício” (idem), sem o que se tem apenas uma pessoa que trabalha na área de educação, o que não é o mesmo que ser um professor, um educador, um profissional de educação.

Portanto, a contradição anterior, agora apresenta uma nova leitura. Não se é um professor apenas por dominar técnicas metodológicas, didáticas atualizadas, conteúdos contextualizados. Para realmente ser um professor é necessário ter amor ao seu ofício, amor a seus alunos, amor à educação, que se traduzem em um compromisso efetivo com o ofício de mestre. Para Arroyo:

Não há como olhar-nos sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com ‘Nossa memória’ nos leva ao reencontro com uma história que

pensávamos (ou desejávamos) não mais existir. 'Continuamos tão iguais' que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outras décadas. Paramos no tempo? Apenas 'um pouco mais moderninhos?' (2002: 17).

Essa é a busca maior, pois “estamos atrás da nossa identidade de mestres”, é nessa busca que descobrimos não ser o passado que nos incomoda. Arroyo lembra que: “O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos” (2002: 17). Ampliando a discussão proposta por Arroyo, Facci diz que existe uma “crise de identidade vivida pelo professor. Essa crise está relacionada com a representação social do professor junto à sociedade, ao ‘status que a profissão ocupa ao nível social’” (Facci. 2004: 28). Segundo a autora são os baixos salários, a desvalorização do ofício docente e a precariedade da formação do professor os principais fatores que alimentam essa crise.

Neste ponto faz-se necessária uma breve pausa para esclarecer outra contradição aparente que surge com a utilização da palavra ofício para caracterizar o fazer do professor. Para Miguel Arroyo, que a utiliza no título de uma de suas obras, o uso é proposital, pois ofício remete ao artesão e nos traz à memória um “fazer qualificado, profissional” (2002: 18). Para ele: “Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus saberes, suas artes” (2002: 18). O que vem ao encontro do tema deste trabalho, que tem como referência as lutas e discussões por melhoria de salário e das condições de trabalho, que levam os professores, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental, a reverem a sua posição com relação a sua profissionalização.

Essa nova leitura defendida por autores como Arroyo e Facci mostra que a mudança de postura do professor já se faz sentir, em alguns momentos, nos locais em que o professor

costuma estar presente, como grupo. Para Miguel Arroyo, há um perceptível e novo orgulho pela função que desempenha por parte deste trabalhador, que segundo o autor, é fruto daquilo que foi “conquistado nas lutas para ser socialmente reconhecido”, pois quando uma dessas mobilizações se encerra, “não fica apenas a ressaca de reivindicações não atendidas. Ficam auto-imagens reconstruídas” (2002: 18).

Ressalte-se que tanto as lutas pelas representações simbólicas da representação social, que envolvem as características da função do professor, como as lutas que têm objetivos meramente materiais – salários e melhores condições de trabalho –, são de igual importância para o desenvolvimento da função deste profissional de fazer tão complexo. É importante para esse profissional a tomada de consciência dos três elementos considerados estruturais: “o apostolado, o trabalho e a profissão” (Tedesco e Fanfani. 2004: 6).

Para os autores citados, é preciso haver um equilíbrio entre as variáveis: trabalho, profissão e, principalmente, apostolado, no que se refere, em especial, aos profissionais da América Latina, para que uma real transformação ocorra nos diferentes níveis da educação e da sociedade.

A leitura atualizada destas variáveis muda o foco do perfil do profissional de educação. Assim, o trabalho tem identificação com questões como o salário e as condições necessárias para a sua realização; a profissão, ou a profissionalização tem haver com a formação, a capacitação e o prepara para a boa execução deste trabalho, e o apostolado remonta a questão da vocação, do gosto pelo exercício do trabalho do magistério.

O concurso adequado destes três fatores – trabalho, profissão e apostolado – forma a base de sustentação das competências, atualmente necessárias ao profissional da educação.

Para melhor entender como aconteceu a mudança havida na representação social do professor, e o papel desempenhado atualmente por esse importante ator da educação e da sociedade, é importante um olhar para o passado com o objetivo de resgatar as mudanças propostas pela legislação, no que tange à formação do professor que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental, que também já foi chamado de professor primário.

Formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental: Antecedentes e Legislação

A trajetória da Educação no Brasil foi um processo que não se deu de forma analógica ou linear, ao contrário esse processo ocorreu por meio de rupturas, de saltos, o que torna bastante instigante a tentativa de se traçar um panorama de seus acontecimentos. Para isso é preciso que sejam observados alguns desses momentos. Para nos embasar a revisão da trajetória da educação com base na legislação, teremos os autores Mírian Paura Grispun, Dermeval Saviani, João Augusto de Lima Rocha, Simon Schwartzman, Helena Bomeny, Vanda Ribeiro Costa, entre outros.

O primeiro momento em que se pode facilmente perceber uma ruptura é o da chegada dos portugueses ao solo brasileiro. Embora os habitantes da terra possuíssem sua forma de educação, os portugueses chegaram trazendo e impondo uma maneira própria de fazer educação, o que não pode ser esquecido. É de importância ressaltar que, diferentemente da prática portuguesa, as populações indígenas que aqui foram encontradas não praticavam a educação com o caráter repressor que era a marca do modelo europeu que os portugueses adotavam.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, já no final da primeira metade do século XVI, trouxeram na bagagem, a lei da moral e da religiosidade européia os métodos

pedagógicos então praticados. Para Hilsdorf, os jesuítas chegaram ao Brasil “para realizar a premissa medieval do primado da fé defendida pela Igreja e pela Coroa portuguesa, a qual sobrepõe os interesses políticos-religiosos aos interesses econômicos do lucro” (2003: 5), o que, para a autora, deixa bem clara a intenção da Igreja católica e da Coroa portuguesa, nesta época quando em parceria mandaram jesuíta (por parte da Igreja) e governadores (por parte da coroa) para juntos “tomar posse e povoar a nova terra e converter os gentios” (idem), buscando, ainda, dar uma organização ao trabalho que a população exercia aqui, ou seja, era a “manutenção do *orbis chritianus*” (idem). O principal objetivo era o de sujeitar os índios às normas e a visão do homem branco, com a real intenção de fazê-lo aceitar o trabalho organizado a maneira européia.

A religião, assim como a educação e a família, é uma das esferas do sistema simbólico estudado por Bourdieu. A religião, segundo Eagleton, “forja uma relação entre nossa experiência mais íntima e as questões, mais fundamentais da existência” (2000: 63). No Brasil, a religião, por meio da igreja católica, foi instrumento ligado ao poder do Estado, como já vimos, e, como sempre que isso acontece, a intolerância, a falta de diálogo e de liberdade, surgem como consequência desta associação. Neste contexto, foi que a Igreja Católica ditou os rumos da sociedade e da educação no Brasil, durante três séculos. Sobre a ligação entre a Igreja e o Estado no Brasil, Paiva esclarece que:

Disto decorre uma nova compreensão das relações Igreja/Reino no início da formação da sociedade brasileira, respeitando o entendimento que à época se tinha. O que chamamos, hoje, Igreja, não se punha a parte, independente do rei. Estava constitutivamente assimilada à forma social de ser: todas as partes do todo social, cada qual com sua exclusiva competência, se complementando para o bem-estar do todo, sob o rei, cabeça de todo corpo. A Igreja estava, pois, funcionalmente incorporada ao Reino (In: Stephanou e Bastos. Vol. I 2005: 80).

As atividades educacionais e religiosas estiveram entrelaçadas durante muito tempo, surgindo, deste entrelaçamento, a visão da educação como missão, e do ofício de professor como sendo um sacerdócio, o que exemplifica de forma inequívoca esta imbricada convivência, pois ao mesmo tempo em que dividem o mesmo espaço, deixam transparecer a tensão e a dualidade que a coincidência entre a história da educação e da religião apresentaram. Essa complicada convivência é marcada pela imposição, pela perseguição e pelo patrulhamento de crenças imposto às pessoas e às idéias, que manifestassem qualquer tipo de ameaça à religião ou ao trabalho educacional imposto pelo poder.

Segundo Ferreira “Não há dúvida que os jesuítas conseguiram rapidamente organizar um sistema escolar bem articulado e muito apropriado aos princípios que os orientava” (In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 60). Entre os anos de 1550 e 1759, criaram no Brasil um completo sistema de educação que abrigava desde o ensino elementar até o ensino superior, que, ao contrário do que ocorreu em Portugal onde enfrentaram uma forte resistência de outras ordens religiosas e da Universidade de Coimbra, encontraram um ambiente acolhedor possibilitando o avanço de seus trabalhos educacionais.

O que levou os jesuítas ao sucesso do empreendimento educacional brasileiro foi, entre outros pontos, o método de ensino e de ação adotado. Ferreira conta que: “O plano de estudos seguido nos seus colégios contemplava os cursos de Letras, Filosofia e Teologia. O primeiro era o mais elementar e dividia-se em Gramática, Humanidades e Retórica” (In: Stephanou e Bastos. vol. I, 2005: 60).

Embora fossem afeitos às tradições, os jesuítas acompanhavam todas as novidades das ciências, prova disso é que, de acordo com Ferreira, “a ação da Congregação do

Oratório que, embora tenha entrado em Portugal no século XVII, se notabilizou ao longo de Setecentos ao promover uma pedagogia mais em consonância com as novas idéias” (In: Stephanou e Bastos. Vol I, 2005: 63). Esse fato incontestemente mostra a tendência havida nessa época de firmar experiências pautadas na razão, e não apenas nos apelos da religião.

Apesar da supremacia dos jesuítas no Brasil, a história conta que os primeiros missionários a chegarem em terras brasileiras foram os franciscanos, que também fizeram intervenções na educação. A participação dos franciscanos na história brasileira ficou eternizada pelo registro da primeira missa rezada na terra recém encontrada, após a chegada dos portugueses, celebrada pelo franciscano Frei Henrique Soares de Coimbra (Sangenis. In: Stephanou e Bastos. Vol I, 2005: 94). Mesmo ciente da participação de outro grupo religioso, é comum se atribuir apenas ao missionário jesuíta o adjetivo de educador.

Mesmo reconhecendo o fato de que o grupo religioso franciscano esteve em nossas terras e que também teve como preocupação a educação, foram os jesuítas que começaram a chegar ao Brasil em 1549 e que aqui permaneceram por 210 anos, os principais educadores / professores de quase todo o período colonial. Entretanto a formação destes padres tinha sua sustentação na propagação da religiosidade. Tratava-se assim de uma formação voltada para a questão da catequese e não da pedagogia.

Desta forma verificamos a ausência de preparo para o real exercício na área educacional, o que fez com que a ação pedagógica dos jesuítas fosse marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, não havendo destaque para o pensamento crítico. Com relação à atenção dada na formação dos padres que exerciam o magistério, os chamados padres-mestres, a ênfase recaía na questão da formação do caráter e no estudo da psicologia para o

auto-conhecimento e o do aluno, com a finalidade de manter um bom relacionamento professor/aluno.

Quando, em 1759, os padres jesuítas foram expulsos, a tarefa do ensino passou a ser de responsabilidade dos chamados professores leigos, que já eram subordinados a uma política de preocupação educacional, centralizadora, mas que não apresentava um olhar voltado para a formação dos que desenvolviam essa função. Neste momento da história educacional brasileira, apresentavam destaque as “Aulas Régias” introduzidas pela reforma pombalina. Foi o momento do “envio dos professores régios portugueses no século XVIII e início do século XIX”. Este momento caracteriza o primeiro passo para separar a escola da igreja e a pioneira tentativa de secularização da escola e da educação brasileira (Stephanou e Bastos. V. II, 2005: 105).

Nesta época a educação era tratada como “questões de instrução pública” (Grispun. 1999: 28), e esse tratamento era feito dentro do âmbito palaciano e político, fora da esfera pedagógica. Um primeiro momento ocorre na década de 1920, quando já era possível ser percebida uma intenção de se traçar normas educacionais, por meio de “vários atos legislativos que tentaram estabelecer bases para a organização escolar, no período imperial” (Idem).

Mirian Paura Grispun alerta para o fato de que, durante muito tempo o Brasil não dispôs de um sistema educacional, o que se somava à falta de professores e a carência de escolas (1999: 28). Para minimizar o problema o governo buscou, como política educacional, adotar um método, cuja origem era a Inglaterra, que tinha como principal objetivo levar os bons discípulos, os que apresentavam rendimentos bem acima da média, a

exercer a função de mestre. Estes discípulos alçados à condição de mestres ficaram conhecidos como decuriões, e a cada um era entregue a tarefa de ministrar aulas a dez colegas / alunos, que formavam um grupo, que na época era chamado de decúria. Este era o método lancasteriano ou monitoral/mútuo que buscava de forma precária dar “uma solução paliativa” aos graves problemas presentes na educação (Stephanou e Bastos. Vol. II, 2005:34).

A vinda da família real para o Brasil, no início do século XIX, propicia um significativo avanço em diferentes áreas da sociedade brasileira. No campo cultural, houve a criação de bibliotecas e a vinda de missões artísticas; na educação a criação de estabelecimentos de ensino como: a Escola Real de Ciências, a Escola de Comércio, a Academia Militar e da Marinha, entre outros; no social – econômico a abertura dos portos que agregou benefícios tanto aos senhores rurais brasileiros, quanto à burguesia inglesa (Koshiba e Pereira. 1997: 97).

Embora a chegada da Corte portuguesa mude o cenário cultural e educacional brasileiro, as primeiras tentativas de formar adequadamente pessoas para exercer a docência no ensino primário, só irão ocorrer algum tempo depois de fundada, em 1835, a primeira escola normal no Brasil, ou seja, mesmo após a existência de uma escola específica para a formação deste professor, isso só ocorrerá, efetivamente, mais ou menos na década de 60 do século XIX, pois “a primeira metade do século XIX não foi favorável à consolidação da formação dos professores nas poucas escolas normais que se criaram” (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2005: 106).

Mesmo não tendo, a princípio, representado uma mudança significativa para a formação profissional do professor, esse é um momento, que merece destaque, ao se traçar um panorama histórico da trajetória, pois representa o de início do processo de profissionalização dos professores, em particular os das séries iniciais do Ensino fundamental, que vem ocorrendo, de certo modo, há pouco tempo.

O surgimento da escola normal ocorreu, portanto, na segunda metade do século XIX, o que faz desta, uma instituição recente, e constituiu-se em um momento de importante transformação da visão que a sociedade atribuía ao docente do segmento chamado à época de primário, pois, como consequência da feminilização, fortaleceu-se a idéia de que o professor das séries iniciais – o antigo professor primário – não era não precisava ser um profissional, não havendo, portanto, necessidade de uma formação específica e adequada para atuar nesse segmento escolar. Para Nóvoa:

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (1991: 125).

As primeiras escolas Normais fundadas no Brasil ficaram conhecidas como “colégios para moças” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 28), por serem escolas de frequência predominantemente feminina e a única aspiração profissional das mulheres desta época, por proporcionar a conciliação de uma carreira com aquilo que a sociedade julgava ser o papel feminino, casar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Essa época é marcada pelo início da expansão cafeeira, que dá estabilidade ao Império a partir de 1850, provocando a mudança da sociedade brasileira do modelo agrário – exportador, para um novo paradigma de sociedade a urbana – comercial – exportadora. O Brasil vive um

período denominado por Koshiba (1997: 182) de “Apogeu do Império”, período também considerado como o “Iluminismo” brasileiro. No setor educacional, o ensino religioso é suprimido em todas as escolas públicas e o Estado assume a laicidade do ensino.

É importante ressaltar, segundo Villela, que a consolidação da Escola Normal como centro de formação de professores se deu por meio de um processo bastante moroso, já que “por mais de uma década a Escola Normal funcionou com um único professor, número reduzido de alunos e conteúdo rarefeito” (In. Stephanou e Bastos. Vol II, 2004: 105). Ainda com relação a esse momento podemos dizer que os alunos eram preparados de maneira individual, o que dificultava o processo de profissionalização deste professor.

A segunda metade do século XIX também fica marcada como o momento que Villela chama de “transição” (In. Stephanou e Bastos. Vol II, 2005: 104), pois é aquele em que o Brasil, em algumas de suas províncias, começa um processo de tentativa de mudança dos professores das séries iniciais, com a “substituição do modelo artesanal de formação de seus professores primários, baseado na cultura pragmática, pelo modelo profissional”, que acontece após o surgimento da primeira escola que tinha o objetivo de formar pessoas para atuar neste segmento do ensino.

No Brasil, a segunda metade do século XIX é cunhada por profundas mudanças na vida da sociedade. O comércio de escravo, que ocupava o centro do processo econômico, sofre duros golpes com as leis que passam a proibir esse comércio e as que já apontam para o final do período da escravidão negra no país. Pequenos melhoramentos urbanos causaram profundas mudanças no cotidiano das pessoas. Villela cita como exemplo a caixa de fósforos, um artefato simples que: “permitiu que as mulheres se desocupassem da penosa

incumbência de manter aceso o lume de suas casas” (In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2004: 107).

A feminilização da educação pode ser vista como uma consequência das melhorias ocorridas nesta época, que acabaram por liberar a mulher de custosos afazeres domésticos, permitindo que pensasse em ocupar o tempo ocioso em outras tarefas, que poderiam ser até as remuneradas. É fácil perceber a relação direta destes fatos na caracterização do perfil feminino do profissional deste segmento educacional.

Outro aspecto social deste século que interfere na educação é a reforma eleitoral que passou a adotar o voto apenas de pessoas alfabetizadas. Esse fato fez com que diferentes setores da sociedade da época se manifestassem a favor do “exercício da cidadania esclarecida” (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2004: 107), levando o foco desta discussão para a questão da instrução pública.

Durante o Império, segundo Dermeval Saviani, “por força do ato adicional de 1834”, o ensino primário estivesse descentralizado, estando a cargo das províncias, várias reformas ocorreram, visando o contexto da educação e a posição de seu profissional. Embora limitadas apenas ao Distrito Federal, tais reformas puderam servir de referência para as demais províncias (In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2005: 30). No tocante à formação do professor, devemos dar um especial destaque à proposta por Leôncio de Carvalho, anunciada em 1879. Embora não tenha sido aprovada integralmente, tem o mérito de mencionar que o Estado deveria remunerar bem aos seus professores, além de lhes proporcionar garantias trabalhistas. Leôncio de Carvalho ainda apresentou propostas inovadoras como a “realização de conferências pedagógicas, liberdade de ensino primário e

secundário e obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos”, já demonstrando preocupação com a valorização deste profissional. (Grispun. In Alves e Villardes. 1999: 29).

Sobre a legislação educacional desta época destacam-se os pareceres de Rui Barbosa sobre educação, de 1882, que apresentou um verdadeiro diagnóstico da educação brasileira da época e que propôs a Reforma do Ensino Secundário e Superior e o de 1883 que apresenta a Reforma do Ensino Primário (In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2005: 30). Tais iniciativas produzem um novo quadro do setor educacional no Brasil. Para se ter uma noção da importância destes pareceres, citamos Miriam Paura Grispun, que ao falar sobre o parecer de 1882 afirma que, “a história registra como um dos documentos sobre educação mais importantes do Império” (Grispun. In Alves e Villardes. 1999: 29).

Reverendo a história constata-se que desde o Império foi grande o número de decretos criados que regulamentavam as atividades escolares. O próprio imperador demonstrou sua preocupação quando, em um de seus últimos pronunciamentos ainda no trono, pediu empenho de todos para que fosse criado um ministério que tivesse como preocupação os “negócios da Instrução Pública”, deixando clara a visão de que os governantes e “as leis, desde aquela época, já traziam, implícita ou explicitamente, ‘boas intenções’ para a área do magistério” (Grispun. In Alves e Villardes. 1999: 29).

Muito embora os jesuítas tenham sido expulsos do Brasil no início da segunda metade do século anterior, a separação entre a Igreja e o Estado só acontece após a Proclamação da República, em 1889. Depois desse momento a Igreja, em questão principalmente a católica, viu avançar de maneira rápida e sem controle, o processo de

secularização da sociedade, ou seja, o afastamento da Igreja dos problemas do Estado. Desta forma a Igreja deixou de ser a referência para solução das questões que tinham o foco fora da religião. Esse momento caracterizou, também, o início do movimento de “secularização da profissão docente” (Stephanou e Bastos. V. II, 2005: 105), no Brasil. Por outro lado esse processo resultou em novas e diferentes formas de o indivíduo se relacionar com a religiosidade e, como consequência deste avanço, o surgimento de novas igrejas, pautadas em dogmas e em filosofias de bases diferenciadas.

Segundo Villela, a segunda metade do século XIX, ao contrário do que ocorreu nas décadas iniciais, é testemunha do “reflorescimento das escolas normais” (In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2005: 106). Para atender as exigências das reformas apresentadas por Rui Barbosa e, mais no final do século por Benjamin Constant, a formação do professor deixou de ser improvisada, característica marcante até este momento da história, para, a partir da década de 1860, formar o professor que fosse capaz de “além do ensinar a ler, escrever, contar e rezar”, também formar “o cidadão produtivo” de que o país necessitava (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2005: 108), o que para o Ministro do Império Ferreira Viana significava formar professores que pudessem apresentar a necessária instrução científica, aliada a uma postura profissional. Assim:

Na perspectiva desse novo modelo, a conduta profissional, o conteúdo intelectual e o domínio da metodologia deveriam se pautar em regras definidas. Saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar constituía o tríplice desafio que a formação institucional necessitava enfrentar (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2005: 108).

Alinhado com as novas propostas de Rui Barbosa e Benjamin Constant, Alambary Luz, diretor da Escola Normal da Província fluminense promove uma série de reformas no currículo e nos métodos adotados neste estabelecimento de formação de professores, apresentando como novidade a “rejeição aos castigos corporais como recurso disciplinar” e introduzindo o ainda desconhecido “método de ‘lição de coisas’, novidade que viria modificar fundamentalmente o fazer na sala de aula” (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2005: 108). Tal método tinha seu conceito baseado na prática, o que acarretou a necessidade de uma nova arquitetura para o prédio, pois para a prática havia a imposição da existência de escolas onde as alunas pudessem praticar o que aprendiam na teoria. Para tanto foram criadas as chamadas escolas anexas, masculina e feminina, onde se realizavam as aulas práticas, imprimindo uma nova organização administrativa e pedagógica, afinada com os preceitos da época (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2005: 109). Surgiram ainda, neste momento, novos materiais didáticos e a observância de um novo tempo para o ensino. Esse processo propunha um novo tipo de planejamento para o trabalho desenvolvido dentro do espaço escolar, provocando uma verdadeira revolução nos conceitos já estabelecidos.

Ao final de seu mandato de oito anos, além das mudanças arquitetônicas, programáticas, introdução de disciplinas novas como a ginástica, deixou a Escola equipada com extensa lista de instrumentos pedagógicos – na sua maioria importados – e uma biblioteca montada. Reformou, também, as escolas anexas, masculina e feminina, onde se realizavam as aulas práticas (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2005: 109).

Já no início do período republicano, no final do século, na década de 1890, é feita uma reforma, de influência notadamente positivista, “tendo como eixo a ordem lógica de classificação das ciências proposta por Augusto Comte” (Vechia. In. Stephanou e Bastos.

Vol. II, 2005: 87). A reforma foi conduzida por Benjamin Constant, e tinha como princípios orientadores a liberdade, a já propagada laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária, ainda não proposta no Império, seguindo as orientações trazidas pela nova constituição.

A reforma Benjamin Constant, que trouxe “algumas idéias inovadoras, dentre as quais a ênfase na formação de professores primários e na profissionalização do curso normal” apresenta como modelo a ser seguido por todas as províncias, as normas propostas pelo Colégio Pedro II, da capital, que procura disseminar nas escolas uma visão burguesa de sociedade e de mundo, com o objetivo de consolidar a burguesia industrial como classe dominante. (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 30),

A formação de professores no século XIX conviveu com uma dualidade referente a uma formação que tinha um cunho de profissionalização, proposto pelas escolas normais e o modelo artesanal. Isso porque a forma de alocar professores para a instrução pública obedecia à lógica das relações de clientelismo comum naquele momento da história, pois o “provimento de cargos no magistério mobilizava um complexo sistema de concessão ou intermediação de favores, em que o emprego público ocupava lugar central” (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2004: 112).

O modelo institucionalizado de formação defendido por elementos do grupo com o qual Alambary sintonizava concorreu com o modelo “artesanal” (ou de “formação na prática”). As escolas normais conviveram com um sistema paralelo, objetivado nas práticas de acesso à carreira docente – os concursos e nomeações. Esta outra via provimento de cadeiras na instrução pública assumiu tal preponderância em algumas conjunturas que chegou a pôr em risco a formação realizada nas escolas normais de várias províncias. (Villela. In. Stephanou e Bastos. Vol. II, 2004: 111)

De uma maneira geral podemos dizer que as primeiras décadas do século XX são marcadas por diversos fatos que fazem mudar, de maneira relevante, as características políticas da sociedade brasileira. Na esfera educacional, entretanto, pelo menos no que se refere à formação dos professores do chamado Ensino Primário, muito embora algumas reformas tenham sido propostas, nada de novo surge no cenário brasileiro. “As escolas normais se apresentavam nessas reformas em busca de renovação mais dos seus currículos – como anexar a escola modelo ou escola de aplicação as suas funções – do que de uma reforma de base nos seus princípios e finalidades” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 30). A continuidade e a desatenção com as questões educacionais desta fase da história fizeram com que Fernando de Azevedo, no final dos anos 1930, ao escrever o livro *A cultura brasileira*, utiliza-se como metáfora para a educação escolar da Primeira República “um imenso platô de ‘estabilidade e rotina’” (Hilsdorf. 2005: 49).

A década de 1930 começa e “os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria” (Schwartzman, Bomeny e Costa. 2000:68). Esta presença traz como novidade para o setor educacional a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, composto de “quatro departamentos: de Ensino, de Saúde Pública, de Medicina Experimental e de Assistência Pública” (Werler. In. Stephanou e Bastos, vol. III, 2005: 44), tendo como ministro Francisco Luiz da Silva Campos.

A despeito da criação do novo ministério que aponta uma preocupação em dar uma maior valorização à educação, a “inexistência ou precariedade da estrutura administrativa federal não era capaz de fazer ver intenções desta esfera quanto ao ensino primário para além do Distrito Federal” (Werle. In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2004: 45). Houve

algumas tentativas de nacionalizar este segmento do ensino, mas que apresentavam um caráter muito mais político do que educacional. O fato de não haver um plano educacional que fosse de longo prazo corrobora essa visão.

A inexistência de uma estrutura administrativa federal responsável pela organização da educação pública do país suscitou, desde a década anterior, a abertura de espaço para um amplo debate, promovido por entidades criadas, como a Associação Brasileira de Educação – ABE, de 1924, e ligadas ao setor, que, independentemente de divergências ideológicas ou de orientação, somaram esforços em prol de uma educação que fosse levada para o povo (Schwartzman, Bomeny e Costa. 2000: 70).

No início dos anos 1930, dois fatos chamam a atenção. A criação, em 1931, da Faculdade de Educação que teria como objetivo organizar a formação de profissionais para o magistério, embora já existisse a Faculdade de Filosofia de São Bento, funcionando desde o início do século, com a preocupação de formar professores, mas que só se destinavam às instituições escolares que fossem mantidas pela Ordem dos Beneditinos (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 31). Importante é observar que, mesmo com a existência de organizações como as citadas, a preocupação não se voltava para a educação primária. As reformas tinham como alvo o ensino secundário e o superior.

Outro fato que se destaca neste início da década de 1930 é o Manifesto dos Pioneiros, de 1932. Esse manifesto foi a culminância de um movimento de origem anterior, cujas raízes datam de 1920 e que tem a falta de um sistema educacional organizado como epicentro, abrindo espaço para um movimento que obteve apoio nacional, e que deu visibilidade para os problemas ligados à busca de uma educação voltada realmente para o

povo. Alguns pontos tornaram-se chaves neste movimento, entre eles destacam-se: a escola pública e universal, e a gratuidade do ensino, criando a igualdade de oportunidades para todos. Para Saviani “O Manifesto é um documento de política educativa em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública” (In. Stephanou e Bastos. Vol. III, 2004: 32).

O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita, ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria assim uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um (Schwartzman, Bomeny e Costa. 2000: 70).

São destaques neste movimento alguns dos maiores nomes da educação brasileira, entre eles, Anísio Teixeira, que “articulando o binômio democracia e educação, conseguiu dar um sentido político profundo à luta maior de sua vida, pela universalização da escola pública e gratuita de boa qualidade” (Rocha, 2002: 21), objetivos que até hoje o Brasil busca alcançar. Como Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira promoveu, por meio do decreto nº 3.810, datado de 1932, a criação do Instituto de Educação, que, de acordo com o decreto, deveria conter todos os níveis de ensino: “pré-primário, primário, secundário e superior, proporcionando ao professor, na sua formação, melhores condições de preparo” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 31).

Faz-se necessário destacar que, embora a separação entre a Igreja e o Estado tenha ocorrido no século anterior, a década de 1930 marca o momento em que houve uma tentativa de novamente ser estabelecida uma ligação entre a educação e a Igreja Católica. Em 1930, no Governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos, influenciado por Alceu de Amoroso Lima, e na tentativa de assegurar o caráter popular do novo momento – o Estado

Novo –, propõe um pacto com a Igreja. Entretanto esse acordo deixa dúvidas em Amoroso Lima, e em outros membros atuantes da Igreja, sobre as intenções de Campos e do governo, pois percebem que o Estado assume na educação um controle muito mais intenso do que a Igreja pretendia. Para Schwartzman, Bomeny e Costa, o que contribuiu para dirimir as dúvidas dos militantes da Igreja foi o “isolamento dos líderes remanescentes da Escola Nova, a aprovação das emendas religiosas e a nomeação de Capanema para o lugar de Campos” (2000: 84).

A partir de 1934, então, quando é promulgada a nova constituição que pela primeira vez dispõe sobre a educação como direito de todos, Gustavo Capanema substitui Francisco Campos no Ministério da Educação, passando a fazer intervenções em todos os níveis de ensino, por meio de leis orgânicas, que ficaram também conhecidas como “Reforma Capanema”. Segundo Saviani, esta reforma apresentou uma “concepção dualista do ensino”, pois para o ensino secundário estabeleceu-se que o objetivo seria “a formação das elites condutoras”. Fica evidente, também para Saviani, que o ensino técnico objetivava “a formação do povo conduzido”, entrando em choque com o ideal renovador de democratização do ensino estabelecido no Manifesto dos Pioneiros do início da década (In: Stephanou e Bastos. Vol. III, 2004: 34).

Na avaliação de Grispun, a reforma Capanema e a Lei nº 4.024 de 1961 serviram apenas para manter a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo ponto, ou seja, feita em nível médio, por meio das Escolas Normais, nada mais acrescentando. Ainda, segundo esta autora a Lei Orgânica do Ensino Normal, datada de 02/01/1946, continua estabelecendo a formação do docente para o ensino primário e que

deve haver a habilitação de pessoal para atuar na função de administradores escolares (In. Alves e Villardi. 1999: 35).

Na Lei Orgânica do Ensino Normal também foram criados os Institutos de Educação que, além do curso normal, deveriam abrigar o Jardim de Infância e a Escola Primária e oferecer, paralelamente, cursos de especialização com o objetivo de aprimorar o conhecimento do professor primário para o magistério na educação pré-primária, no ensino complementar primário, no ensino supletivo, entre outras funções e de habilitá-lo para o exercício da função de administrador escolar, ou seja, direção de escola, orientação de ensino, inspeção escolar, etc. (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 35).

Saviani afirma que “a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa”, entretanto, nessa mesma década, também pode ser observado um arrefecimento do ideal renovador. (Stephanou e Bastos. Vol. III, 2004: 35). É nesse cenário que surge a Lei de Diretrizes e Bases, datada de dezembro de 1961. Essa nova lei mantém a formação do professor do ensino primário sendo desenvolvida da mesma forma, apresentando apenas um diferencial, que dizia respeito à formação do Orientador de Educação, com funções específicas para serem exercidas junto a este ensino. Tal formação seria oferecida nos Institutos de Educação, em um curso especial, à qual teriam acesso apenas os portadores de diploma das escolas normais e os formados no grau colegial (ensino médio) dos Institutos de Educação.

Para esse levantamento histórico da formação do profissional da educação, não pode ser esquecida a instalação do Conselho Federal de Educação, em 12 de fevereiro de 1962. A criação deste órgão foi fundamental para a emissão de pareceres que forjaram algumas

mudanças de curso na formação do profissional do magistério. Entre os pareceres emitidos pelo Conselho destaca-se o de nº 251/62. A importância deste parecer, para o presente estudo, está ligada ao magistério normal, em que apresenta até:

pressupostos para uma preparação do professor primário em curso superior: “formação do mestre primário em curso de grau médio e conseqüente formação superior, em nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 35/36).

A LDB 4.024/61 estava em vigor quando muda o cenário político nacional, com o golpe militar de 1964. O novo cenário já não permite que a legislação educacional seja cumprida em sua plenitude. De acordo com Saviani, não foi considerada necessária uma nova lei que ditasse os rumos da educação, pois o objetivo, dos que comandavam o novo momento político, era a manutenção da ordem social e econômica. Desta forma são implementados alguns ajustes no texto da LDB, com o objetivo de adequá-la ao momento.

Surge, assim, a Lei nº 5.540, de 1968, que teve como objetivo a reformulação do ensino superior, e a Lei nº 5.692, de 1971, que visou o ensino primário e o ensino médio, modificando inclusive a nomenclatura destes para primeiro grau e segundo grau. A grande polêmica desta fase da história educacional ficou por conta do novo dispositivo da Lei 5.692/71 que substituiu o antigo ensino médio “subdividido horizontalmente”, por um segundo grau único e obrigatoriamente profissionalizante. Para Saviani:

A Lei nº 5.692, de 11/08/71, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe à baila o slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissionalizante para os filhos dos outros” com o qual se procurava criticar o dualismo anterior sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para o ingresso no nível superior, relegando à população o ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas (In: Stephanou e Bastos. Vol. III, 2004: 36)

A Lei nº 5.692/71 apresentou como novidade, para a formação do professor do então primeiro segmento do primeiro grau - o antigo professor primário - a possibilidade de dar continuidade, dentro das escolas normais e dos Institutos de Educação, por meio dos Estudos Adicionais, que permitiam que o professor formado pelo normal fosse habilitado ao magistério das duas séries subsequentes, até então restritas aos formados em nível superior. Para Mirian Paura Grispun, essa lei foi bastante estudada, principalmente no “que ela representou naquele contexto histórico, da necessidade de ‘produzirmos’ técnicos que atendessem a todas as demandas apresentadas” (In. Alves e Villardi. 1999: 39). Para a educação ficou a formação dos especialistas de educação. A professora chama atenção para o fato de que a lei, com sua proposição, acaba dividindo o setor educacional em dois, colocando de um lado os professores “com o seu fazer” e de outro os especialistas “com o seu saber fazer” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 40).

A década de 1980 chega trazendo com ela uma nova mudança no cenário político brasileiro: a Nova República e as perspectivas de uma democracia, refletida na figura de Tancredo Neves, descrito por Skidmore como: “De baixa estatura, cauteloso, de fala suave e persuasiva, conciliador, político na acepção tradicional, o presidente eleito era visto pelos brasileiros como um novo Moisés, com a missão de conduzir o país do deserto da desesperança para uma nova Canaã” (2000: 491). O clima de mudança não ficou de fora do meio educacional e “a partir da década de 80 tem início um Movimento Nacional que começa a traduzir os reclamos da educação para além de sua textura pedagógica” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 41). Para além das questões relacionadas com a legislação é destaque a movimentação dos profissionais da educação por meio da Comissão Nacional

dos Cursos de Formação do Educador, que não via coerência nas propostas veiculadas pelo Ministério da Educação.

O resultado desta movimentação foi o encaminhamento proposto pela Constituição de 1988 de um fórum de debates. É criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, local reconhecido para onde, as organizações preocupadas com a educação encaminham suas discussões. Todo debate ocorrido sobre educação nesta época, mantido pelas instituições e associações já existentes e pelas novas, como a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), que veio substituir a antiga Comissão Nacional, culminou com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996.

Segundo Mirian Paura Grispun:

Objeto de desejo dos educadores, a reformulação da formação dos professores esteve sempre presente, seja no Fórum permanente que teve enorme atuação nos debates que antecederam à promulgação da Lei nº 9394/96, seja nas discussões nas escolas, associações e sindicatos. (In. Alves e Villardi. 1999: 42).

Durante toda a trajetória da formação do professor do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, o curso de Pedagogia esteve presente suscitando muitas dúvidas sobre sua natureza. Em 1937, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, junto com ela a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, e a Faculdade Nacional de Educação, que, mais tarde, em 1939, é modificada para Faculdade de Filosofia. Neste momento cria-se uma segmentação com a formação em separado do bacharelado na área de educação e da licenciatura, realizada na seção de Didática “habilitando os licenciados a lecionar no curso secundário” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 32).

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.092/ 46 cria uma mudança na matrícula que geralmente era feita ao mesmo tempo no curso de bacharelado e no curso de Didática. Esse decreto passa a exigir a formação feita em quatro anos. No entanto, as faculdades aderem à prescrição legal e continuam mantendo o “esquema 3 + 1”, já conhecido de todos da área de educação. Outra legislação que destaca a definição do curso de Pedagogia foi o parecer de nº 251 de 1962, o mesmo que fala da formação superior do professor primário, do recém criado Conselho Federal de Educação, que “inicia sua exposição de motivos dizendo que o *Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia*” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 35).

Tendo como base a teoria do capital humano, analisada no capítulo I deste estudo, o parecer nº 252/69 é emitido no auge do desenvolvimento econômico brasileiro, reorganizando as habilitações do curso de Pedagogia, dentro dos parâmetros do momento político vivido no Brasil, “no qual toda a educação deveria estar atrelada aos ditames do modelo de desenvolvimento que se assentava na ordem econômica, reduzindo desta forma a educação aos interesses do setor produtivo” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 36). Esse parecer, junto com a resolução nº 2/69, reformula pela segunda vez o curso de Pedagogia, que passa a apresentar oito habilitações, formando os especialistas de educação. Na avaliação de Miran Paura Grispun, a expressão especialista que já havia sido apresentada na Lei 5.540/68, foi contestada por conselheiros do CFE, entre os quais a professora Nair Fortes Abu-Merhy, “que argumentou que o termo, tal como foi empregada na referida lei, não estava claro e poderia ter dois significados: um para qualificar aquele que se habilitou em curso de especialização (situado em nível de pós-graduação) e outro,

para classificar aquele que venha a cursar em nível de graduação” (Grispun. In. Alves e Villardi. 1999: 37).

Analisando a legislação sobre o curso de Pedagogia percebe-se uma falta de definição quanto à sua natureza e seus objetivos. Muitas discussões ocorreram na tentativa de estabelecer uma posição sobre a finalidade, os objetivos do curso, e o profissional que a ser formado. Mesmo pós a promulgação de Lei 9394/96, esta indefinição permanece.

Recentemente o Parecer nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que dizem respeito à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Outra legislação recente, o despacho do Secretário de Educação Superior, de 6 de julho de 2006, procura explicitar melhor o novo curso e dispõe, principalmente, sobre: o prazo para as Instituições de Ensino Superior adaptarem os projetos pedagógicos dos seus cursos de Pedagogia às novas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais; a elaboração do novo projeto pedagógico; a extinção das habilitações existentes. O disposto no art. 7 da Resolução CNE nº 1/2006, define que o curso terá carga horária mínima de 3.200 horas e não havendo norma reguladora sobre a duração de cursos de graduação, recomenda um período de integralização de, no mínimo, quatro anos para o referido curso.

Vemos, então, surgir um novo posicionamento relativo à formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este profissional passa a ter sua formação

auferida em curso de graduação, muito embora o Curso Normal de Ensino Médio continue a coexistir paralelamente ao curso de Pedagogia – Licenciatura.

Sabemos que a mudança na formação do professor deste segmento do ensino é uma exigência que há muito tempo está configurada no cenário educacional. Ao mesmo tempo sabemos que: “Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas” (Perrenoud. 2002: 12), e desatrelados do modelo de sociedade e de ser humano necessário para essa mesma sociedade. Outro dado importante é a velocidade das mudanças ocorridas na sociedade que obrigam a uma mudança no paradigma de professor e de escola.

Portanto é fundamental uma revisão das transformações ocorridas na sociedade brasileira, nas últimas décadas do século XX, que influenciaram o ofício docente, para a seqüência das observações deste estudo. Para essa revisão utilizaremos autores como Juan Carlos Tedesco, Emilio Fanfani, Maria Stephanou, Maria Helena C. Bastos, Helena Bomeny, Terry Eagleton, Zaia Brandão, entre outros.

Capítulo III – As instituições de socialização

Muito se fala nas transformações ocorridas na sociedade, e muitos também, são os fatores que operam nesta sociedade que podem favorecer o crescimento da questão da profissionalização do professor, em especial daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, esses mesmos fatores presentes na vida social podem emerrar a construção desta mudança de postura do profissional do magistério, constituindo-se em obstáculos que irão atrasar este processo. A análise de alguns destes fatores torna-se, então, imperativa para a compreensão da importância da discussão atual sobre a formação do professor deste segmento.

Junto com a escola, a família, os grupos religiosos e, mais recentemente, a mídia têm papel significativo na socialização de crianças e jovens. De fácil observação são as mudanças sofridas nestas instituições. Segundo Tedesco e Fanfani (2004: 70): “Na origem do estado moderno, a socialização das novas gerações repousava sobre o tripé formado pela família, pela igreja e pela escola”. Entretanto, de uma forma bastante desigual, a escola foi se tornando a única base deste processo, pois a Igreja e a família passaram, nas últimas décadas do século XX, por grandes transformações em seus paradigmas, resultantes de uma profunda crise nos valores destas instituições. Além das mudanças nas instituições religiosas e na família, a mídia adquiriu uma dimensão que anteriormente não lhe era conferida, passando a ter também um papel importante na questão educacional.

Garcia (In: Brandão. 2001: 58) define Educação como: “o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma”. Desta forma é preciso ter um modelo para que a educação funcione, e, como vimos o paradigma estava centrado no

tripé: escola, família e religião. Para Neves “a crise se instaura no momento em que esse modelo não mais funciona, quer por mudanças conceituais, quer por mudanças de visão do mundo” (In: Brandão, 2001: 48). Com as mudanças ocorridas na família e no conceito de religião, ou seja, na Igreja, instituições com as quais a escola dividia a responsabilidade pela educação das novas gerações, surge uma crise que deve ser alvo de reflexões.

A religião

A religião, assim como a educação e a família, é uma das esferas do sistema simbólico estudado por Bourdieu. A religião, segundo Eagleton “forja uma relação entre nossa experiência mais íntima e as questões, mais fundamentais da existência” (2000: 63). No Brasil, a religião, por meio da igreja católica, foi instrumento ligado ao poder do Estado, como já vimos, e, como sempre que isso acontece, a intolerância, a falta de diálogo e de liberdade, surgem como consequência desta associação. Neste contexto, foi que a Igreja Católica ditou os rumos da sociedade e da educação no Brasil, durante três séculos. Sobre a ligação entre a Igreja e o Estado no Brasil Paiva esclarece que:

Disto decorre uma nova compreensão das relações Igreja/Reino no início da formação da sociedade brasileira, respeitando o entendimento que à época se tinha. O que chamamos, hoje, Igreja, não se punha a parte, independente do rei. Estava constitutivamente assimilada à forma social de ser: todas as partes do todo social, cada qual com sua exclusiva competência, se complementando para o bem-estar do todo, sob o rei, cabeça de todo corpo. A Igreja estava, pois, funcionalmente incorporada ao Reino (In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 80).

As atividades educacionais e religiosas estiveram entrelaçadas durante muito tempo, surgindo, deste entrelaçamento, a visão da educação como missão, e do ofício de professor como sendo um sacerdócio, o que exemplifica de forma inequívoca esta imbricada convivência, pois ao mesmo tempo em que dividem o mesmo espaço, deixam transparecer

a tensão e a dualidade que a coincidência entre a história da educação e da religião apresentaram. Essa complicada convivência é marcada pela imposição, pela perseguição e pelo patrulhamento de crenças imposto às pessoas e às idéias, que manifestassem qualquer tipo de ameaça à religião ou ao trabalho educacional imposto pelo poder.

Segundo Ferreira “Não há dúvida que os jesuítas conseguiram rapidamente organizar um sistema escolar bem articulado e muito apropriado aos princípios que os orientava” (In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 60). Entre os anos de 1550 e 1759, criaram no Brasil um completo sistema de educação que abrigava desde o ensino elementar até o ensino superior, que, ao contrário do que ocorreu em Portugal onde enfrentaram uma forte resistência de outras ordens religiosas e da Universidade de Coimbra, encontraram um ambiente acolhedor possibilitando o avanço de seus trabalhos educacionais.

O que levou os jesuítas ao sucesso do empreendimento educacional brasileiro foi, entre outros pontos, o método de ensino e de ação adotado. Ferreira conta que: “O plano de estudos seguido nos seus colégios contemplava os cursos de Letras, Filosofia e Teologia. O primeiro era o mais elementar e dividia-se em Gramática, Humanidades e Retórica” (In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 60).

Embora fossem afeitos às tradições, os jesuítas acompanhavam todas as novidades das ciências, prova disso é que, de acordo com Ferreira, “a ação da Congregação do Oratório que embora tenha entrado em Portugal no século XVII, se notabilizou ao promover uma pedagogia mais em consonância com as novas idéias” (In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 61). Esse fato incontestado, mostra a tendência havida nessa época de firmar experiências pautadas na razão, e não apenas nos apelos da religião.

Apesar da supremacia dos jesuítas no Brasil, a história conta que os primeiros missionários a chegarem em terras brasileiras foram os franciscanos, que também fizeram intervenções na educação. A participação dos franciscanos na história brasileira ficou eternizada pelo registro da primeira missa rezada na terra recém encontrada, após a chegada dos portugueses, celebrada pelo franciscano Frei Henrique Soares de Coimbra (Sangenis. In: Stephanou e Bastos. Vol. I, 2005: 94). Mesmo ciente da participação de outro grupo religioso, é comum se atribuir apenas ao missionário jesuíta o adjetivo de educador.

A separação entre a Igreja e o Estado, no Brasil, só acontece após a Proclamação da República, em 1889. Após esse momento a Igreja, em questão principalmente a católica, viu avançar de maneira rápida e sem controle, o processo de secularização da sociedade, ou seja, o afastamento da Igreja dos problemas do Estado. Desta forma a Igreja deixou de ser a referência para solução das questões que tinham o foco fora da religião. Esse momento caracterizou, também, o início do movimento de “secularização da profissão docente” (Stephanou e Bastos. V. II, 2005: 105), no Brasil. Por outro lado esse processo resultou em novas e diferentes formas de o indivíduo se relacionar com a religiosidade e, como consequência deste avanço, o surgimento de novas igrejas, pautadas em dogmas e em filosofias de bases diferenciadas.

A família

Segundo Hannah Arendt, a família surge para suprir as necessidades e carências do homem que não consegue sobreviver isoladamente. A sobrevivência obrigou o homem a constituir grupos, já que a “manutenção individual e sobrevivência como vida da espécie, requer a companhia de outros” (2004: 39). Para a autora:

O fato de que a manutenção individual fosse tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse tarefa da mulher era tido como óbvio; e ambas estas funções naturais, o labor do homem no suprimento de alimentos e o labor da mulher no parto, eram sujeitas à mesma premência de vida. Portanto, a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas no lar (2004: 40).

Por ser a família a instituição social mais antiga e primordial de que se tem notícia, verifica-se que caracterizar o conceito de família não é uma tarefa fácil. Contribui ainda para isso o fato de que a forma de estruturação deste grupo é determinada pelos aspectos culturais e temporais e pela hierarquia de cada sociedade. Mesmo assim temos, tradicionalmente, que família é o grupo social formado por marido mulher e filhos; pessoas de mesmo sangue (Dicionário brasileiro O Globo). A família é, portanto, um grupo social primário, um conjunto que possui exigências funcionais que organizam a interação dos seus membros, além de exercer influência e ser influenciado por outras pessoas e instituições.

O conceito de família tem sofrido modificações ao longo dos tempos. Essas transformações atingem não só as funções que a família desempenha enquanto sistema, como também as funções antes inerentes a cada elemento que a compunha. Tais modificações são decorrentes das transformações que ocorrem na própria sociedade e que atingem diferentes e indiscriminados setores desta, como o ambiental, o social, o econômico, o cultural, o político e o religioso, o que acaba por determinar as diferentes estruturas e composições da família atual.

No Brasil, ao longo da história, o conceito de família veio se transformando, se adaptando ao contexto sócio-político e econômico de cada época. O Brasil colônia apresentou como uma de suas principais marcas o trabalho escravo e a produção agrícola de monocultura como base da economia. Identificamos neste regime a família patriarcal e extensa, com muitos filhos, considerados patrimônio do senhor, o patriarca. Esses muitos

filhos eram amamentados e criados pelas amas de leites, escravas negras que eram responsáveis por estas tarefas. O casamento era baseado em acordos de interesse puramente econômico, justificando “a aproximação sexual entre senhores e mucamas (escravas domésticas)” como “sinal de democracia racial” (Alencar, 1985: 29).

Na casa grande se tinha “uma vida muito diferente da que era vivida na vizinha senzala” (Freire, 1933: 453). Chico Alencar, entretanto, nos conta que “as mulheres, as sinhás donas, devotavam um respeito obediente e submisso aos maridos, seus senhores. Famílias poderosas – como os Cavalcanti em Pernambuco – controlavam uma extensão enorme de terras: era a formação do *clã parenta⁸*” (1985: 29), mas, ainda segundo o mesmo autor “as relações que o patriarca tinha com seus familiares e agregados, na casa grande, eram apenas um esboço tímido da sua atitude com os mais oprimidos daquela sociedade: os escravos” (1985: 29). Falando as relações dentro da família, Arendt diz que essa era uma relação de poder pré-político, na qual o chefe da família, o patriarca “reinava sobre a família e seus escravos”, esse tipo de poder era tido como necessário, pois “o homem é um animal ‘social’ antes de ser animal ‘político’” (2004: 41).

Uma série de mudanças se fez sentir em toda a sociedade brasileira, principalmente, nas últimas décadas do século XIX, quando após a Proclamação da República, que trouxe um novo modo de fazer política, o fim da escravidão negra, o início do processo de industrialização, as tentativas de modernização do país, servem de pano de fundo para o aparecimento de uma família diferente daquela do período colonial. É a família nuclear identificada com a burguesia européia e constituída de pai, mãe e poucos filhos. Embora se perceba algumas diferenças, algumas questões ainda continuam imutáveis, desta forma o

⁸ Destaque do autor.

patriarcado não desaparece. O homem continua sendo o detentor da autoridade tanto no espaço doméstico, quanto no público e a mulher, que no momento anterior era a senhora, administrava o lar, mas não executava os serviços domésticos, tarefa das mucamas, é transformada em rainha, mas “rainha do lar”, ou seja, senhora apenas do espaço doméstico. Desde cedo a menina é preparada para assumir as responsabilidades com a casa e com a educação dos filhos.

No final da primeira metade do século XX merece destaque o Estatuto da Família. Esse estatuto, assinado pelo presidente Getúlio Vargas em 1941, procurava dispor sobre a organização da família, objetivando ainda a promoção da segurança familiar. Entre outras propostas havia a de estabelecer incentivo financeiro ao casamento e para o número de filhos, trazendo como novidade a facilidade de reconhecimento de filhos provenientes de relações fora do casamento. Para Schwartzman, Bomeny e Costa:

Em sua aparência modesta, o decreto era o resultado, no entanto, de um projeto muito mais ambicioso, que, a pretexto de dar proteção à família brasileira, teria tido profundas conseqüências em relação à política de previdência social, ao papel da mulher na sociedade, à educação e até, eventualmente, em relação à política populacional do país (Schwartzman, Bomeny e Costa. 2000: 127).

Na segunda metade do século XX várias mudanças acontecem na sociedade e a família absorve essas modificações. Mais uma vez, a estrutura familiar sofre as influências do momento social, econômico e político, de questões como: a globalização da sociedade, o fim do socialismo e, principalmente, o movimento feminista que revoluciona a posição da mulher na sociedade moderna e pós-moderna que entra no mundo do trabalho e divide, ou em muitos casos, substitui o homem com a tarefa classificada como primordialmente masculina de manutenção da família. Hoje o perfil da família é bastante diversificado. A

estrutura básica formada por marido, mulher e poucos filhos, que obedeciam ao comando centrado no patriarca, apresenta-se bastante modificada:

“encontrando-se desde uma organização familiar ampliada, completa ou incompleta, constituída por muitos membros, como pais, ou um dos membros do casal, filhos – em maior número (oito, nove, em média) –, aos quais se agregam sobrinhos, tios e/ou tias, avôs e/ou avós, até famílias nucleares, completas ou não, constituídas de pai, mãe, ou apenas um dos dois e um, dois ou três filhos (Guimarães. 1998: 124)

O antigo padrão familiar perdeu toda a razão de ser, abrindo campo para as mais variadas composições familiares. Podem ser encontradas, dentro de um mesmo espaço, famílias constituídas apenas por pais e filhos, até as formadas por parceiros com filhos oriundos de outras relações, passando ainda pelos núcleos incompletos.

Entre as famílias incompletas o que prevalece são as que têm como referência principal a figura feminina. São elas, as mulheres, referências no que tange ao fator econômico, como também no que envolve o fator moral. Geralmente esses núcleos caracterizam-se pela presença da mãe e, em alguns casos, são avós, tias ou irmãs que exercem este papel. No dizer de Guimarães, esses grupos podem ser chamados de “famílias matrifocais” (1998, p. 124), e surgiram com o enfraquecimento do poder patriarcal e como conseqüência da fragilidade econômica, que impede o homem – o pai – de exercer o seu papel primordial (Arendt. 2004: 40) de garantir a manutenção familiar.

A prática da educação era exercida pelo grupo familiar, pois é anterior ao pensamento pedagógico e à escola. Moacir Gadotti nos lembra que a reflexão sobre a prática da educação é que faz surgir as primeiras noções do pensamento pedagógico (2001: 21). Nas comunidades primitivas, no ocidente e no oriente, a transmissão, pelos mais velhos e sábios, das noções de tradição, não violência e meditação levaram a que, desde o

início, a educação fosse ligada à família e à religião. Os povos primitivos desenvolviam a educação de modo essencialmente prático e marcado por ritos de iniciação, que tinham como fundamento a visão animista na qual se acreditava que todas as coisas possuíam alma, reforçando a religiosidade como a base da educação.

Outro grupo que via a família, a educação e a religião interligadas era o grupo que seguia o totemismo religioso. Essa concepção toma qualquer ser como sobrenatural, acreditando ser ele o criador do grupo, e o denominavam de totem. Segundo Gadotti (2001: 21), aquele grupo que venerava o mesmo totem recebia o nome de clã. O clã é uma espécie de tribo formada por um conjunto de famílias. Nesses grupos as famílias eram responsáveis pela transmissão da educação. A escola, como temos nos dias atuais, surge quando emerge a sociedade de classes e há a necessidade de se transmitir e sistematizar os saberes diferenciados.

A instituição escolar é, portanto, fruto da hierarquização da sociedade responsável pelo surgimento da desigualdade. Anteriormente a educação era única, igual para todos. Na comunidade primitiva a educação das novas gerações era obrigação e responsabilidade de todos os membros da comunidade e era desenvolvida em função das necessidades surgidas da vida e era feita para a prática na vida (aprender a usar o arco para caçar, se fazia caçando; aprender a nadar, só era conseguido nadando). O espaço não era limitado, o lugar de aprender era a própria aldeia.

Nas tribos indígenas brasileiras, comunidades consideradas primitivas, também não havia divisão de classes, onde as trocas rituais serviam para estreitar os laços e não para a acumulação de bens. Segundo Chico Alencar:

Nada mais eficiente do que a educação entre os índios. Os curumins aprendem e se divertem ao mesmo tempo: conhecer não é algo desligado da vida, como hoje em dia muitas vezes acontece conosco. As indiazinhas brincam com bonecas, os meninos flecham calangos e passarinhos pequenos com pequenos arcos. Nesses jogos infantis eles imitam os adultos. E os ajudam também: as meninas tomam conta dos irmãos pequeninos, as maiores mastigam raízes com que se fazem as bebidas. Os meninos, muitas vezes junto com os mais velhos, carregam armas e caças ou espantam os pássaros das roças, nas vésperas das colheitas (Alencar, 1985: 6).

Com o declínio da educação primitiva e com o surgimento das desigualdades da educação, quando começou a acontecer uma educação diferenciada para o explorador e outra para o explorado; uma educação para o rico diferente da oferecida ao pobre, é que surge a escola como instituição social responsável pela educação, que até então era feita pela família, ou, em última instância por membros do clã, da tribo.

A família sempre desempenhou papel importante no processo de socialização das novas gerações e, embora atualmente “não tenha o impacto de antigamente nos processos de socialização da criança, que hoje se desenvolvem muito mais fora do que dentro dela” (Ribeiro. In.: Barbosa. 2004: 118), não será possível planejar e executar o processo de educação escolar independente da interação com a família, pois esta ainda é um importante elemento deste processo.

A mídia

Além das instituições que tradicionalmente influenciam na formação das novas gerações, outra instituição passou, no século XX, a desempenhar importante papel para a educação da sociedade atual, e, dado o seu grau de influência, não pode ser desprezada quando falamos de educação. Falamos da mídia, em todas as suas formas de manifestação.

A importância da mídia na relação com a educação das novas gerações aumenta na medida em que as fontes de informação para as crianças e jovens, fora da escola, amplia-se vertiginosamente. Pode-se acompanhar, nas últimas décadas do século passado, o crescimento desta instituição impulsionado pelo surgimento de novas tecnologias, que, entre outras coisas aumentaram o poder de informação e promoveram a diminuição do custo de aparelhos eletro eletrônicos, facilitando o acesso das diferentes camadas da sociedade, democratizando idéias que acabam alterando o comportamento cotidiano desta sociedade. Mas, como na educação, a facilidade de acesso não foi acompanhada da preocupação com a qualidade, o uso de novas mídias resultou em uma distorção dos efeitos da influência desta na socialização das novas gerações.

Não se pode negar a característica de difusora de cultura que a mídia, ou os meios de comunicação de massa são dotados. Entretanto também não se pode deixar de observar as distorções advindas da ‘indústria cultural’. Esse termo – indústria cultural – foi cunhado pelos filósofos que faziam parte da Escola de Frankfurt, que se desenvolveu na Alemanha e na França, no início dos anos 30 (Souza. 1996: 10). Essa ‘indústria’ tinha como principal objetivo colocar “os bens culturais ao alcance de todos pela televisão, pelo rádio, pelo cinema, pela história em quadrinhos, tornando leve e agradável a recepção de informações” (Souza. 1996: 09).

As mídias de massa – mass media – foram utilizadas pela primeira vez após a 2ª guerra mundial. Foi nos Estados Unidos que os sociólogos a utilizaram para difundir de forma maciça as suas mensagens. Essa massificação da cultura, proporcionada pelos meios eletrônicos, marca a passagem do universo gráfico para o novo universo da eletrônica e da informatização. Segundo Souza, esse é um acontecimento significativo na história da

humanidade, “pois a presença dos meios sonoros (o rádio, e televisão) desenraiza a experiência do mundo conhecido apenas pelo ‘homem gráfico’ (ligado à imprensa)” (1996: 07).

Essa nova possibilidade humana desencadeia um processo irreversível, já que, por meio dessas novas mídias, a comunicação de qualquer fato ou evento torna-se imediata, transformando o mundo em “uma aldeia global” – interpretação utilizada por Marshall McLuhan em seu livro “Os meios de comunicação de expressão como extensão do homem” – (Souza. 1996: 07). Os meios de comunicação de massa criam um ambiente de difusão cultural, no qual todos os indivíduos são mergulhados, independentemente de sua vontade e a massificação da comunicação provoca uma tal transformação na sociedade que se torna um marco para a história do homem.

Souza alerta que a mídia de massa provoca a “despersonalização das mensagens e a uniformização da cultura”, isso por que, com a massificação das informações, todos lêem as mesmas coisas e assistem aos mesmos espetáculos, o que leva a homogeneização cultural. Stuart Hall coloca em discussão este aspecto, afirmando ser ele “muito simplista, exagerado e unilateral” (2004: 77).

Para Hall na discussão levantada sobre a homogeneização da cultura é possível considerar, pelo menos, três qualificações ou contra tendências principais. A primeira é respaldada pela observação de que há um interesse pelos aspectos locais, junto com a tendência de valorização do global, segundo o autor, este é o argumento usado por Kevin Robin que diz que: “ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também

uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da ‘alteridade’. Há, juntamente com o impacto ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’” (Hall. 2004: 78).

A segunda tendência, de acordo com Hall, é que a própria globalização é feita de maneira muito desigual, ou seja, a globalização é um processo excludente, não atinge a todos da mesma forma, pois “é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. Isto é o que Doreen Massey chama de ‘geometria do poder’ da globalização” (Hall. 2004: 78).

A terceira e última tendência considerada por Hall é a questão que busca identificar a quem realmente ela afeta, uma vez que a direção do movimento de globalização é totalmente “desequilibrada” e o fato de que “continuam a existir relações desiguais entre ‘o Ocidente’ e ‘o resto’”, o que faz parecer que “a globalização – embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro – seja essencialmente um fenômeno ocidental” (Hall. 2004: 78).

As novas demandas

A velocidade com que as alterações no campo das ciências acontecem, as novas formas de acesso às informações e as novas organizações e estruturas que se tornaram rotineiras, principalmente em áreas específicas do desenvolvimento do conhecimento humano, têm ampla repercussão na sociedade e, como consequência, no campo educacional. O que vemos, neste momento é uma transição da sociedade que trouxe como consequência mudanças significativas no modo de pensar e de fazer educação.

É fácil constatar a influência e a importância da mídia diante do processo de globalização e, ao mesmo tempo, a importância da globalização na expansão dos meios midiáticos. De forma mais clara ainda destaca-se a influência da mídia e da globalização nos rumos do processo educacional formal, impulsionado pelos avanços promovidos pela tecnologia como um todo, e em particular pela tecnologia da informação e da comunicação, que invadiram o cotidiano em todo mundo, como já citado. Os reflexos desse momento fazem com que o processo educacional tenha como um de seus objetivos, “discutir a tecnologia na educação e a relação tecnologia – educação como uma relação significativa no mundo atual” (Grinspun. 2002: 19).

A consequência visível, desta nova ordem trazida com a difusão da cultura e da informação promovida pela mídia, é um aluno vivo, e inquieto, que deseja participar dos momentos de construção do seu conhecimento, fora ou dentro de uma sala de aula, ansiando por um professor que já não tema as suas dúvidas e que o oriente nessa tarefa de construção. Nessa perspectiva temos que o ensino oferecido pelas instituições de ensino, que tem como base a educação obrigatória, que oferece as mesmas possibilidades para todos, e na valorização da rotina e da repetição, já não está adequado ao atual momento nem as novas exigências da sociedade. É, portanto, fundamental que essas instituições promovam um debate sobre a educação que estão oferecendo e que os professores tenham consciência da necessidade de uma formação que possibilite a concretização de um trabalho que atenda aos atuais paradigmas impostos pela sociedade da informação.

Nessa nova realidade, o ensino oferecido por um grande número de instituições educacionais não apresenta a ansiada qualidade exigida socialmente. Os paradigmas da educação tradicional, baseados na educação compulsória e massiva para todos os estudantes, já não satisfazem. O modelo de educação vigente até este momento, criado de acordo com os parâmetros da era industrial, valoriza o ensino rotineiro e repetitivo (Kenski. 2003: 91)

O modelo educacional vigente, portanto, não atende as demandas educacionais do novo século. O século XXI chegou e a escola ainda não está pronta para as novas propostas da sociedade do conhecimento. A escola necessita dar uma resposta concreta que atenda a situação atual e os professores precisam responder aos desafios que lhes são impostos pelo século que nasce.

Bourdieu, principalmente nos seus últimos anos de vida também fez dos meios de comunicação um dos principais alvos de suas críticas. Segundo Bourdieu, os meios de comunicação estariam cada vez mais submetidos à lógica comercial que, em teoria, é inimiga da palavra, da verdade e dos significados reais da vida. Assim o sociólogo torna-se um crítico feroz do lixo cultural produzido pelos que produzem as mídias contemporâneas.

Com todas as mudanças ocorridas em diferentes setores da sociedade, não podemos imputar à escola todas as obrigações para com a educação das novas gerações, eximindo as demais instituições de compartilharem dessa responsabilidade, muito menos ver a escola hoje apenas como substituta da família. Entretanto temos que reconhecer que as mudanças ocorridas na sociedade obrigam a busca de uma formação dos profissionais da educação que atenda às novas imposições feitas ao “ofício de professor” (Perrenoud. 2000: 23). É necessário, portanto, saber que “ofício” é esse e que profissional é esse que precisamos formar para atuar em sociedades em constante transformação. Para essa análise, tomaremos por empréstimo as propostas dos autores Philippe Perrenoud, Edgar Morin e Jacques Delors.

O primeiro capítulo deste estudo mostrou que o paradigma do profissional da educação precisa ser modificado e para tanto a sua formação também precisa ser outra.

Essa nova formação deve ser capaz de colocar à disposição da educação o profissional que esteja preparado para atender às novas demandas de seu fazer. Segundo Phelippe Perrenoud: “Para responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel do professor deve, necessariamente, evoluir. Na maioria dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do status de executante para o de profissional” (Perrenoud. 2001:11), ou seja, é fundamental que o professor passe do patamar de mero executor de tarefas propostas, para o de sujeito autônomo e responsável por seus atos, criando situações originais, que fujam da mesmice e da rotina da execução de tarefas impostas por planejamentos ou livros.

Com as rápidas mudanças acontecendo na sociedade e no mundo, surge uma série de novas questões que estão no centro das atenções da humanidade, mas que permanecem fora do ambiente escolar. Para Edgar Morin, torna-se imperativo que a educação não deixe de lado saberes, que considera fundamentais para a educação do século XXI. Para este autor há sete saberes “que a educação do futuro deveria tratar em sociedade e em cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (Morin. 2004: 13). São eles:

- As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão: este saber está ligado ao conhecimento, que não é um reflexo, um espelho da realidade. Diz respeito à consciência que a educação do futuro deve ter de que todo conhecimento sofre a ameaça do erro, já que existe a possibilidade de na transmissão da informação ocorrer um ruído ou uma perturbação que leva à distorção. Há ainda o perigo da ilusão. A ilusão está relacionada com os erros de percepções e de interpretações que podem transformar, modificar qualquer conhecimento. Morin alerta que “o maior

erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão” (2004:19).

- Os princípios do conhecimento pertinente: é preciso quebrar o paradigma do conhecimento pelo conhecimento, da informação pela informação. É fundamental que a educação trabalhe conhecimentos contextualizados, o conhecimento do mundo, deixando de lado os conhecimentos, ou saberes desassociados, separados, divididos, buscando alcançar uma inteligência geral e não compartimentada. A escola trabalha o conhecimento em disciplinas estanques. Morin afirma que é preciso dar visibilidade, não só ao contexto, mas, também, ao global, ao multidimensional e ao complexo.
- Ensinar a condição humana: mais uma vez a preocupação recai sobre o conhecimento compartimentado. O homem já adquiriu conhecimentos sobre a terra, a ecologia, a cosmologia, o universo e, principalmente sobre a vida do próprio homem, mas esses conhecimentos estão soltos, isolados, pois o homem não se vê como parte do todo, ainda não atentou para sua condição humana. Existe uma complexidade humana que se apóia no tripé indivíduo/sociedade/espécie. Portanto, é preciso que a educação se debruce sobre o próprio ser humano. “Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (Morin. 2004:47).
- Ensinar a identidade terrestre: a educação do século XXI deve ter a preocupação de trabalhar a relação todo-parte, ou seja, deve ter em mente a complexidade do mundo, identificando que existe uma unidade e uma diversidade em nosso planeta que precisam ser observadas. A partir do século XVI, do advento das grandes navegações e da descoberta de novas terras, vivemos a era planetária, por isso a

escola deve promover a consciência dessa condição planetária, sem, entretanto, deixar de apontar e valorizar a diversidade constitutiva deste todo planetário. “É preciso que compreendam tanto a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2004:63).

- Enfrentar as incertezas: nos séculos que antecederam ao XX, o homem acreditou que o futuro seria meramente repetitivo ou, no máximo progressivo. O século XX trouxe a descoberta da imprevisibilidade. É claro que é possível, segundo Morin, ainda estabelecer determinantes econômicos ou sociológicos, mas esses devem aprender a conviver com a possibilidade da incerteza, da instabilidade que caracteriza o mundo de hoje. “Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho” (Eurípides. In. Morin. 2004:77), portanto, devemos aprender a conviver e a enfrentar as mudanças que o incerto apresenta.
- Ensinar a compreensão: as novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram instrumentos que facilitam a comunicação entre os continentes, entre os povos, entre os homens. No entanto esse avanço que deveria ser um facilitador da compreensão não se mostra capaz de barrar a incompreensão humana. Para Morin, tão importante quanto a preocupação que a educação tem em fazer compreender ensinamentos físicos e matemáticas, a preocupação que a educação deve ter é promover a compreensão humana. “Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação” (Morin. 2004: 93).
- A ética do gênero humano: esse saber tem como ponto de reflexão a própria condição humana, que tem seu apoio no complexo formado por indivíduo/sociedade e espécie, que são partes inseparáveis de um mesmo todo e que, ao mesmo tempo,

são “co-produtores um do outro” (Morin. 2004:105). Desta forma é da profundidade da compreensão desta interdependência que surge a consciência da espécie humana, e com ela a ética humana, denominada por Morin de antropo-ética, fundamental para o futuro da democracia base para se ensinar a ética do futuro. “A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária” (Morin. 2004:106). É visão renovada da ética, apresentada pelo autor. Vai além das proposições comuns a toda ética, aspiração e vontade, a ela é acrescida a aposta na incerteza, que traz em seu bojo a consciência individual e a individualidade.

Outras contribuições importantes para a revisão da formação do professor que irá interferir no preparo das novas gerações estão contidas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que no Brasil teve sua primeira edição publicada em 1997, com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido em todo o mundo como “Relatório Delors”, por ter tido como relator o francês Jacques Delors, presidente da comissão.

A comissão percebe a existência de muitos desafios que precisam ser vencidos para as sociedades do futuro. Vê a educação como uma importante ferramenta na “construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors. 2001:11). No entanto, deixa claro que vê a educação com uma visão diferente daquela dos economistas dos anos 1950 e 1960, que, apresentando uma visão utilitarista e puramente racional do capital humano acreditou que a formação educacional aumentaria a produtividade, fundamentando-se na crença de que todos os indivíduos teriam condições de tomar decisões livres e racionais, transformando a educação na solução de todos os problemas.

Ao final dos seus estudos a comissão reitera a sua fé na educação como sendo essencial para o desenvolvimento contínuo não só dos indivíduos, como também da sociedade. Esclarece, no entanto, que vê a função educacional:

Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (Delors. 2001:11).

Neste documento, entre tantas colocações importantes, dois aspectos chamam mais a atenção e se apresentam como complementares ao objetivo de nosso estudo. O primeiro, depois de constatar a ineficácia de práticas educativas e pedagógicas que levam a uma busca de conhecimentos de caráter puramente quantitativo, para o novo século em que a circulação e o armazenamento de informações adquirirão proporções nunca igualadas, propõe, como resposta possível à missão transmissora da educação, a organização da educação em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros e aprender a ser.

- Aprender a conhecer: este pode ser considerado, ao mesmo tempo, meio e fim da vida humana, pois tanto busca e valoriza a aquisição de saberes codificados, quanto incita o domínio dos instrumentos individuais do conhecimento. Mas para que isso aconteça de maneira real e incluyente “é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda vida ‘amiga da ciência’” na busca da construção de seus conhecimentos. (Delors, 2001:91), Reconhecendo, como Edgar Morin, que o

conhecimento é múltiplo, portanto necessita estar contextualizado, e que, principalmente no atual momento, transforma-se com uma velocidade infinita, declara a inutilidade da tentativa de deter todo conhecimento. Indo além, define o isolamento das disciplinas como um engodo, complementando que: “A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral” (Delors, 2001:91). Para a comissão, a cultura geral é fundamental, pois leva a possibilidade de novas linguagens e de outros conhecimentos, o que facilita a comunicação. O aprender a conhecer implica diretamente no aprender a aprender, para tanto é preciso que a educação fique atenta para o trabalho da atenção, da memória e do pensamento. A princípio pode parecer que este pilar apresenta uma proposição contraditória quando fala de trabalhar a memória. Para a comissão, o trabalho com a memória deve, no mínimo, ser um contraponto ao domínio das informações instantâneas que, a toda hora, nos é imposto pela mídia. No entanto alerta para a necessidade da seleção e do gerenciamento destas informações.

- Aprender a fazer: intrinsecamente ligado ao aprender a conhecer, essa aprendizagem está mais ligada à formação do profissional. Faz com que a educação repense suas práticas na busca de possibilitar ao aluno a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos, mesmo, tendo a mesma consciência levantada por Morin de que vivemos hoje no mundo das incertezas. Para melhor compreensão deste pilar, o relatório faz uma separação entre as economias das sociedades assalariadas das sociedades que têm como base a economia informal. No caso das sociedades assalariadas, o desafio reside na capacidade que essas devem ter em “transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de

novos empregos” (Delors, 2001: 93). Nesse caso o aprender a fazer não pode ficar restrito ao paradigma de instruir as novas gerações para desenvolver uma tarefa material e bem definida, como por exemplo, o fabrico de algum bem. Assim a educação também precisa rever seus conceitos e buscar a evolução das aprendizagens, que “não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar” (Delors, 2001: 93). Muda-se o foco da questão meramente formativa da qualificação para o paradigma da competência. No caso das sociedades de economia informal, o desafio da educação é dobrado, pois além de buscar oportunizar as novas gerações para o aprender a fazer para as funções ou empregos, advindos dos novos conhecimentos, objetivando a modernização e a informatização desta sociedade, não pode desprezar o caráter tradicional do trabalho informal, que requer a formação de outras qualificações, segundo o relatório: “Trata-se, freqüentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (Delors, 2001: 96).

- Aprender a viver juntos, aprender a viver com o outro: talvez, segundo o relatório, o maior desafio que a educação irá enfrentar, pois o mundo hoje tem um poder de violência muito grande, em oposição às esperanças que são depositadas no desenvolvimento da humanidade. O século XX viu crescer o potencial de autodestruição criado pelo próprio ser humano, por meio do uso distorcido das ciências, em particular, do avanço tecnológico. Sendo assim, a tarefa árdua do setor educacional terá como objetivo encontrar formas de minimizar problemas como: a tendência natural do ser humano de valorizar o que é seu e do seu grupo, em detrimento do que é do outro ou do outro grupo; desqualificar o clima de

concorrência que o mundo de economia globalizada tende a alimentar; as rivalidades históricas entre os diferentes grupos e valorizar a transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana. Segundo o autor a experiência comprova que, colocar lado a lado, convivendo no mesmo espaço escolar, toda essa gama de grupos diferenciados, não é uma atitude eficaz, pois essa prática tenderá a maximizar os conflitos. Recomenda a integração gradual dos grupos. Propõe que essa integração seja desenvolvida em dois movimentos. No primeiro, um grupo entraria em contato com o outro por meio do conhecimento da cultura, do ambiente, da história. No segundo momento deve ser procurada a participação através de projetos que tenham objetivos em comum. Pela pesquisa desenvolvida pela comissão este parece ser um método bastante eficaz, pois tem como parâmetros, o respeito humano, que Morin chamou de “Ensinar a compreensão” (2004: 93) aliada às questões de valores morais, a “antropo-ética” (Morin, 2004:106), a ética do ser humano.

- Aprender a ser: tem como preocupação a desumanização que os mundos moderno e pós-moderno apresentam, depois dos avanços tecnológicos. Numa volta, ou com um olhar no passado da humanidade, essa aprendizagem acredita que a educação deve objetivar o “desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, buscando cultivar nas novas gerações pensamentos autônomos e críticos, o que possibilitará a formulação do juízo de valor em cada indivíduo. (Delors, 2001: 99) O relatório alerta que: “Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores

responsáveis e justos” (Delors,2001:100). O papel da educação fica claramente definido como o de promover a equidade, ou seja, possibilitar a todos de forma igualitária, acesso ao desenvolvimento de suas potencialidades “memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física, aptidão para comunicar-se”, além de “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação” (Delors, 2001: 100). Esse papel da educação, que pode a princípio ter uma conotação individualista, “é, também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades” é conceber a educação das novas gerações como um todo (Delors, 2001: 100).

O segundo ponto destacado, que parece complementar o objetivo deste estudo, é que, para cumprir o papel proposto para a educação, a Comissão acredita na necessidade de um professor que esteja em busca de novas perspectivas (Delors,2001: 152). Fica evidente, após a leitura das quatro aprendizagens, a importância dos professores no preparo das novas gerações, contribuindo na formação de atitudes, que poderão ser negativas ou positivas.

Segundo a Comissão:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda vida. (...) A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade (Delors, 2001: 155).

As propostas de Edgar Morin e dos membros da Comissão Internacional foram bem vistas nos meios educacionais e Phelippe Perrenoud compartilha do que chama de

“idealismo de Morin”, mas levanta uma questão: “Parece-nos que os professores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática sem os quais esse belo programa continuaria sendo apenas letra morta” como sinalizado no relatório Delors. (Perrenoud, 2002: 13),

Embora, como já dito, Perrenoud compartilhe das preocupações de Morin, percebe haver uma falta de sintonia entre as idéias apresentadas por ele e a realidade, não só do planeta, como também das peculiaridades de cada país, e constata a necessidade de se ter o pé no chão quanto aos ditames da política educacional em cada um desses países. Fazendo alusão às teorias de Bourdieu, mostra ter consciência de que:

O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante (Perrenoud, 2002: 13).

Mesmo tendo a realidade como critério, Perrenoud percebe que a reflexão de Morin oferece uma grande contribuição para a educação, principalmente tendo como perspectiva um novo milênio. Assim ele reavalia sua proposição de competências necessárias ao professor e conclui que elas são ainda válidas à luz dos sete saberes. (Perrenoud, 2002: 14).

Para Perrenoud, a noção de competência tem haver com a “capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000: 15). Salienta que a definição proposta envolve quatro aspectos importantes:

1 – As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2 – Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que possa tratá-

la em analogia com outras, já encontradas. 3 – O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4 – As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação⁹ diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud. 2000: 15).

Trabalhar uma competência significa mobilizar outras mais específicas, que, segundo o autor, poderia ser dividida em outras, no entanto, por sua preferência, ficou no segundo nível apenas. Procuraremos, neste espaço de nosso estudo, fazer um levantamento das dez famílias de competências propostas por Perrenoud, no entanto, não é nosso objetivo discutir cada uma dessas famílias, nem as competências complementares a elas. As competências propostas pelo autor, como fundamentais para a formação do professor do Ensino Fundamental são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem: segundo o autor, essa competência pode, a princípio, parecer sem validade por se achar que esta já está embutida no ofício de professor. Esclarece, no entanto, que isso depende do paradigma de professor com o qual se está trabalhando; se for o tradicional, temos aquele professor detentor do saber, que acredita ser o aluno uma tabula rasa na qual ele irá formatar, ou esculpir o seu conhecimento, por meio de uma aula em que expõe o conteúdo, e o aluno “bebe suas palavras” (Perrenoud, 2000: 23). Para esse professor falar em situações de aprendizado não tem significado. O significado existe para aqueles que já incorporaram o novo paradigma, no qual o professor elabora o seu fazer por meio de pedagogias ativas, com o processo centrado no

⁹ Destaques do autor.

aluno. Essa competência evoca outras como: “Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento” (Perrenoud, 2000: 27/39).

2. Administrar a progressão das aprendizagens: a princípio, essa competência parece óbvia. Pode-se imaginar que as escolas possuem programas que foram organizados e que estão prontos para fazerem essa promoção. No entanto, diferente de outros ofícios o professor está diante de seres humanos que são diferentes e que possuem acúmulos culturais diferentes. Desta forma, é impossível, segundo o autor, e não apenas um problema ético, tentar fazer uma programação das aprendizagens, sendo crucial que o professor desenvolva essa competência que é muito maior e vai além de qualquer planejamento. É preciso observar que existe, inserido nessa competência um “movimento rumo à individualização dos percursos de formação e a pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 2000: 42), que faz com que se chegue a ver e alcançar a progressão de cada aluno de forma única. Administrar a progressão das aprendizagens evoca as seguintes outras competências: “conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços

- periódicos de competências e tomar decisões de progressão” (Perrenoud, 2000: 42/54).
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: “aos olhos de muitos professores em exercício isso ainda parece uma utopia” (Perrenoud, 2000: 55), isso porque essa competência diz respeito ao professor trabalhar com a real individualidade. Tendo um olhar na teoria de aprendizagem de Vygostky, Perrenoud alerta que para que realmente cada aluno progrida na busca de dominar um conteúdo, é necessário que o professor o coloque, freqüentemente, “em uma situação de aprendizagem ótima para ele” (Perrenoud, 2000: 55), ou seja, o professor precisa colocá-lo em uma situação que atenda a sua especificidade. Os professores parecem acreditar que os exercícios coletivos, as situações padrões são ótimas para todos, o que há muito se sabe não ser verdade. Para o desenvolvimento dessa competência é necessário o professor trabalhar outras complementares como: “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vazio; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo” (Perrenoud, 2000: 57/65).
 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: para Perrenoud, seria ingenuidade pensar que os alunos chegam às escolas com motivação para buscar aprender os conteúdos listados nos programas. Para ele, como para autores que fazem do currículo sua fonte de estudo como Tomás Tadeu Silva e Antônio Flávio, os currículos são cheios, entulhados.

Além disso, as escolas estão formatadas para trabalhar com turmas com número excessivo de alunos, o que dificulta a possibilidade de o professor procurar atingir o desejo de saber de todos. A saída poderia ser o professor parar o trabalho com esses conteúdos e realmente, trabalhar em seus alunos o desejo de saber, o gosto por aprender. Mas poucos tentam embarcar nesta aventura, pois sabem que serão cobrados pelos pontos do currículo que não foram trabalhados. Perrenoud lembra que “Se a escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente os seus programas, de maneira a integrar um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento” (Perrenoud,2000: 69). Esperam os gestores da escola e aqueles que elaboram os programas, que, de alguma forma, seja conseguida uma motivação que venha de fora para dentro. Para o autor, o tempo é um dos componentes dessa competência tão ansiada pelos professores. É preciso trabalhar outras competências que lhes são específicas: “suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; oferecer atividades opcionais, à la carte; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno” (Perrenoud, 2000: 69/77).

5. Trabalhar em equipe: essa competência, embora seja o futuro da escola (Perrenoud, 2000: 79), ainda assusta a muitos que trabalham em educação, que pregam o trabalho docente, como um ofício específico e solitário. O

autor estabelece níveis de interdependência para o trabalho em equipe.

Observe o quadro 1:

Quadro 1:

	Partilha de recursos	Partilha de idéias	Partilha de práticas	Partilha de alunos
Pseudo-equipe = arranjo material	X			
Equipe lato sensu = grupo de permuta	X	X		
Equipe stricto sensu = coordenação de práticas	X	X	X	
Equipe stricto sensu = co-responsabilidade de alunos	X	X	X	X

Fonte: 10 Novas Competências para ensinar – Phelippe Perrenoud – 2000: 80

Como podemos perceber com a análise do quadro, o que geralmente acontece entre os professores das séries iniciais é a partilha dos materiais, em poucos casos existe a partilha de algumas atividades que deram certo, o que temos então, de acordo com Perrenoud é uma pseudo-equipe.

O trabalho em equipe torna-se fundamental para o professor do século XXI e necessita que o profissional o veja como uma convicção, uma certeza. Pressupõe também o trabalho de algumas competências complementares tais como: “elaborar um projeto de equipe, representações comuns; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; administrar crises ou conflitos pessoais” (Perrenoud, 2000: 83/93).

6. Participar da administração da escola: não se concebe uma administração, principalmente a escolar, que não seja democrática e participativa. Uma

administração em que a decisão recai, apenas, na responsabilidade do diretor, no dizer de Perrenoud, “permanece arcaica, burocrática, baseada mais nas desconfianças do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação de poderes a partir de objetivos gerais, na aparência do controle do que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar conta delas” (Perrenoud, 2000: 95). Para a aquisição dessa competência é preciso, ainda: “elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem); organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos” (Perrenoud, 2000: 97/108).

7. Informar e envolver os pais: essa competência tem muito a ver com a maturidade do professor para gerenciar esse diálogo. Os pais precisam e devem participar do projeto formativo de seus filhos. No entanto, a escola e o professor vêm nesta relação motivo de desagrado e desconfiança. Em alguns casos acreditam mesmo que os pais, por não terem a formação na área, não devem participar deste processo. É o professor o profissional e, portanto, deve partir dele a busca do diálogo com os pais, com as famílias. Em alguns países, como relata Perrenoud, a participação dos pais, por meio de associações, ajuda na administração escolar e facilita o diálogo escola / família. No Brasil, por força da lei, temos os Conselhos Escola Comunidade, que deveriam buscar, não só a participação de pais, mas de todos aqueles que estiverem, de alguma forma, envolvidos no processo. Cabe à escola

buscar, incentivar e fortalecer essa participação. Para que o professor adquira tal competência ele deve buscar: “dirigir reuniões de informações e de debates; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes” (Perrenoud, 2000: 115/124).

8. Utilizar novas tecnologias: as novas tecnologias estão presentes em todos os setores da sociedade. A educação resistiu, mas, como não podia deixar de ser, acabou por se render ao inevitável, pois a escola não pode se esconder do que acontece fora dela. As tecnologias da comunicação e da informação (TIC) estão invadindo todos os espaços. Perrenoud, entretanto, acredita que para que haja transparência na absorção dessas novas tecnologias pela escola é preciso que haja um diálogo, um debate franco e aberto, para que os profissionais da área procurem tal envolvimento. Assim, não é um tema visto por ele como fácil, apesar de que algumas de suas dúvidas já foram comprovadamente dirimidas, como a indagação se a informática deve ou não se constituir em uma nova disciplina como tantas outras. De qualquer forma, afirma que o professor precisa ter este conhecimento em sua formação. Hoje, não é mais possível que professores se declarem totalmente “desconectados”, para usar um termo ligado a tecnologia da informática, desta ferramenta, assim deve desenvolver as competências complementares: (Perrenoud, 2000: 129/139).
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: esta competência diz respeito ao fato de a escola estar contextualizada na sociedade, e, portanto, não pode estar dissociada dela. O aluno, por menor que seja, percebe o mundo que o cerca e a escola o professor, não pode fingir, simplesmente,

que dentro da escola a realidade é outra, ou seja, que a escola é uma ficção. Segundo Perrenoud, “O tempo do catecismo passou, nenhuma educação pode mais valer-se da evidência, mas deve enfrentar abertamente a contradição entre os valores que afirma e os costumes do ambiente” (Perrenoud, 2000:142). É fundamental que a escola saiba como conviver com as contradições. Entretanto a escola e o professor são responsáveis pela formação integral dos seus alunos, conforme o próprio autor. É preciso, então, enfrentar esse dever, tendo consciência das contradições e dilemas éticos que a profissão carrega em si. Para tanto devem desenvolver as cinco competências complementares a esta: “prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula; desenvolver senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça”(Perrenoud, 2000: 143/154).

10. Administrar sua própria formação continuada: outra competência que poderia parecer dispensável. No entanto, essa é a mais importante de todas, uma vez que, depois de estabelecida ela servirá de alicerce para a aquisição de todas as outras. Perrenoud afirma que, sob alguns aspectos, a escola parece se encontrar imersa em profunda inércia, aparentemente nada muda. Um olhar mais profundo mostra que, realmente, é só aparência. Lentamente as práticas, as metodologias, as relações, os assuntos dentro de uma sala de aula apresentaram mudanças significativas e o professor precisa se adequar a

nova realidade. Também é verdade, como alerta o autor, que não é sempre que essa mudança pode ser tão claramente sentida. Muitas vezes, dentro do mesmo espaço escolar convivem posturas didático-pedagógicas diferentes, em alguns casos antagônicas, mas o certo é que há mudanças que precisam ser observadas e às quais o professor não pode estar alheio. Preciso ouvir colegas da mesma escola e de outras, estar atento para não incorrer em erros maiores. Para desenvolver essa competência, o professor precisa: “saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela” (Perrenoud, 2000: 159/169).

Para Perrenoud alcançar o desenvolvimento de tais competências necessita de uma mudança nos cursos de formação de professores. É preciso uma melhor articulação entre teoria e prática. O autor chama atenção de que, tradicionalmente, os cursos de formação trabalham teoria e prática de maneira dicotômica e é fundamental combater essa dicotomia e afirma que a formação tem que ser “uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (Perrenoud, 2002:23).

Capítulo 4 – Com a palavra, os sujeitos

Para atender aos objetivos do trabalho de pesquisa foi produzida uma base de dados qualitativos obtidos por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas que, após a sua realização foram transcritas e analisadas. As entrevistas foram tratadas de forma a possibilitar a categorização e classificação das informações, objetivando a compreensão de questões que esclarecessem dúvidas acerca da formação de professores do Ensino Fundamental, séries iniciais, por meio de informações colhidas dos próprios professores.

Participaram desta pesquisa 12 professores da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que cursam graduação em Pedagogia. Os professores participantes são todos com mais de trinta anos, exercendo a função de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental há mais de cinco anos. A escolha dos participantes foi feita aleatoriamente, tendo como requisitos básicos apenas o fato de serem todos professores da rede pública da cidade e a frequência a curso de graduação em Pedagogia.

Para uma melhor compreensão do trabalho de dissertação elaborei um roteiro de entrevista que contemplou uma linha seqüencial de raciocínio durante a conversa com os professores. Os sujeitos entrevistados puderam responder às perguntas comuns e dar depoimentos de fatos específicos da vida profissional e pessoal de cada um, pois a pesquisa possibilitou a inserção de perguntas surgidas no momento em que a entrevista estava sendo realizada.

Inicialmente foi elaborado um instrumento de sondagem, cuja principal finalidade foi obter informações sobre as percepções que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro têm de sua formação

em confronto com a sua prática. O objetivo de fazer esta sondagem foi provocar uma reflexão sobre a formação do docente deste segmento educacional. A intenção foi criar um instrumento que viabilizasse a construção de um quadro panorâmico sobre a visão que este profissional tem de sua formação, para análise posterior das informações colhidas. Para tanto contamos com a colaboração decisiva de todos os professores que participaram da pesquisa, para que pudesse ser produzido um trabalho que venha contribuir de forma positiva para o debate sobre a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O instrumento básico construído foi dividido em quatro partes. Na primeira parte - a socialização - a busca era por informações que possibilitassem traçar um mapa sobre a formação familiar, a escolarização dos pais, ou dos responsáveis, a renda da família, local de moradia, contatos mais freqüentes, amizades mais estreitas, relação com outros membros da família, além do pai e da mãe, entre outros aspectos. Na segunda parte, a escolarização, foi investigada a formação básica dos entrevistados. Se as famílias haviam freqüentado a Educação Infantil, atividades extra-classe, curso de língua estrangeira e música, ao Ensino Fundamental, buscando-se ainda, compreender a importância da formação acadêmica para a família de cada entrevistado. Na terceira parte do instrumento, a cultura, a indagação consistia em cercar as questões ligadas à formação cultural deste professor, como e se esta preocupação esteve presente em suas experiências de vida. Informações sobre a leitura de livros e a freqüência a salas de cinema, teatro e shows, foram de grande relevância para traçar o perfil deste profissional. A última parte procurou desvendar o universo profissional de cada um, tendo a intenção de saber sobre a escolha da profissão, a visão de cada um sobre a formação acadêmica e a formação continuada.

A divisão, proposta no instrumento de sondagem tem como base as teorias de Bourdieu sobre capital cultural (2003/2004); a proposta para a formação do professor deste segmento, que está encerrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96 e nos parâmetros para o exercício desta função. Procuramos contemplar ainda as propostas de Felipe Perrenoud para a formação de professores adequados ao atual momento da sociedade, principalmente no que concerne ao ciclo de aprendizagem (2000/2001/2002). A todos esses itens, mantivemos presente como referências importantes as informações colhidas na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Foram realizadas, portanto, doze entrevistas, que foram gravadas em áudio, visando dar uma maior liberdade para que o entrevistado pudesse, sentindo-se seguro, fornecer dados relevantes para se chegar ao problema deste estudo, que é saber como o professor deste segmento do ensino percebe a sua formação diante da prática, visando investigar se esta prática está de acordo com as novas propostas para a educação atual. Após a realização e gravação das entrevistas em áudio foi feita a transcrição de cada uma para material impresso, de maneira a possibilitar uma melhor análise dos dados obtidos. Os depoimentos são todos de mulheres. Este é um ponto que reforça a reflexão a respeito da carreira de magistério ainda ser predominantemente feminina.

A voz dos professores

Diante de tantas respostas diferenciadas houve a necessidade de categorizá-las, para que, posteriormente, as informações obtidas nas entrevistas realizadas pudessem ser mensuradas e tabuladas com a finalidade de mapear os dados fornecidos e analisar como estão atuando no campo e quais são algumas das leituras de mundo feitas por eles. Desta forma as informações obtidas necessitaram de um tratamento que levou a categorização das respostas, já que, como o método adotado foi entrevista semi-estruturada, os entrevistados passaram as informações de maneira pessoal e individualizada. A escolha das categorias procurou atender a um critério que possibilitasse a visualização do maior número de informações.

Pierre Bourdieu deixa claro em sua teoria que a herança cultural “transmite-se de maneira osmótica”, ou seja, é na convivência familiar que ela acontece. Sendo assim a família é responsável pela transmissão dessa herança e pela “escolha do destino” das crianças desta família (Bourdieu. 2004: 46). Para entender os efeitos da transmissão da herança cultural dos entrevistados o primeiro bloco do instrumento de sondagem aborda questões relacionadas à família.

Uma tentativa mais geral de processamento das informações foi assim desenhada: no bloco sobre composição familiar reunimos as diferentes respostas e para que fosse possível um melhor entendimento da questão da formação familiar, foram categorizados quatro tipos de família: famílias compostas por pai, mãe e filhos; famílias compostas por pai, mãe, filhos e avós; famílias compostas por mãe e filhos e famílias compostas por mãe

filhos e avós. No item relativo ao nível de escolaridade dos pais, foi preciso estabelecer um número maior de categorias dada a variedade de respostas obtidas. Assim foram necessárias oito categorias diferentes: não frequentou escola; Ensino Fundamental incompleto; Ensino Fundamental completo; Ensino Médio incompleto; Ensino Médio completo; Ensino Normal; Ensino Superior incompleto e Ensino Superior Completo. O nível de renda familiar foi investigado em dois momentos distintos. No primeiro, a intenção era saber a renda da família à época da infância dos entrevistados; no segundo momento foi buscado saber a renda atual, após a formação de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nestes itens foram encontradas cinco categorias: até três salários, até cinco salários, até sete salários, até nove salários e dez ou mais salários. As perguntas que diziam respeito à leitura na infância além das propostas pela escola foram feitas com o principal objetivo de averiguar a cultura adquirida por meio de leitura de livros. Este item também apresenta um contraponto relacionado à questão da leitura de livros hoje, além dos relacionados à profissão. Para os dois momentos foram encontradas apenas duas categorias: sim, para aqueles que fizeram leituras e não para os que não fizeram as leituras sugeridas. Outro ponto da investigação foi a questão do lazer. Com esse conjunto procuramos sondar se o lazer realizado pelo entrevistado e sua família, dependia de investimentos ou não e quem era a pessoa encarregada de propiciar esses momentos. Para esse ponto foram encontradas duas categorias: a mãe e avó.

Em dois momentos distintos procuramos acompanhar a moradia dos entrevistados. Onde passaram a infância e onde vivem nos dias atuais. Para essas repostas foram encontradas cinco categorias: zona norte, zona sul, zona oeste, centro e fora da cidade. No item frequência à Educação Infantil e rede em que cursou o Ensino Fundamental

encontramos apenas duas categorias. Quanto à frequência à Educação Infantil as categorias foram sim e não. Para a rede em que cursou o Ensino Fundamental as respostas foram categorizadas em rede pública e rede privada. Também a mesma ocorrência se deu com relação à frequência a cursos de língua estrangeira. Sim e não sumarizaram as respostas. Mas as atividades extra-classe possibilitaram uma gama mais variada de respostas. Houve especificação maior das atividades onde os professores participaram.

Outro conjunto de perguntas dizia respeito ao momento de opção pela formação em magistério das séries iniciais. Queríamos saber sobre a escolha profissional feita. As categorias encontradas para as respostas dadas a esta pergunta foram duas: a infância e a adolescência. Outro item que investiga a opção profissional é o que procura verificar o motivo que levou a essa escolha. Neste encontramos quatro categorias: inserção rápida no mercado de trabalho, gostar de crianças e outros, englobando os mais variados motivos. Ainda no quesito formação preocupamo-nos em perguntar sobre a realização da formação, que curso, que local etc. Encontramos duas categorias, o que não é surpreendente. Ou estiveram na rede pública ou na rede privada de ensino. Com relação ao motivo que levou a escolha da instituição, cinco foram as categorias encontradas: proximidade de casa, influência da família, o fato de já estudar na escola, necessidade de fazer ensino a distância e qualidade da escola. Mas quando perguntamos o que levou à escolha da Pedagogia como formação as respostas se dividiram entre os que atendiam à imposição da lei 9394/96 e os que identificaram na escolha o atendimento ao objetivo de vida, à meta pessoal de profissionalização.

Outro ponto de investigação ligado à aquisição de cultura - também relacionado com a teoria de Bourdieu - é o que procura saber sobre a frequência a salas de cinema,

teatro e shows, visitas a museus e pontos turísticos, e participação em festas que fazem parte da cultura da cidade. Neste momento também procuramos investigar a percepção que as participantes da pesquisa têm sobre a participação nesses eventos e qual a contribuição advinda dessa participação para a vida pessoal e para a vida profissional. Ainda com relação à formação, foi colocado um item que procurava saber quanto a outras pessoas da família que já possuem formação de nível superior. Para esse item encontramos quatro categorias: primeira pessoa da família; irmãos que já possuem a formação; outros parentes, como primos e tios e a mãe.

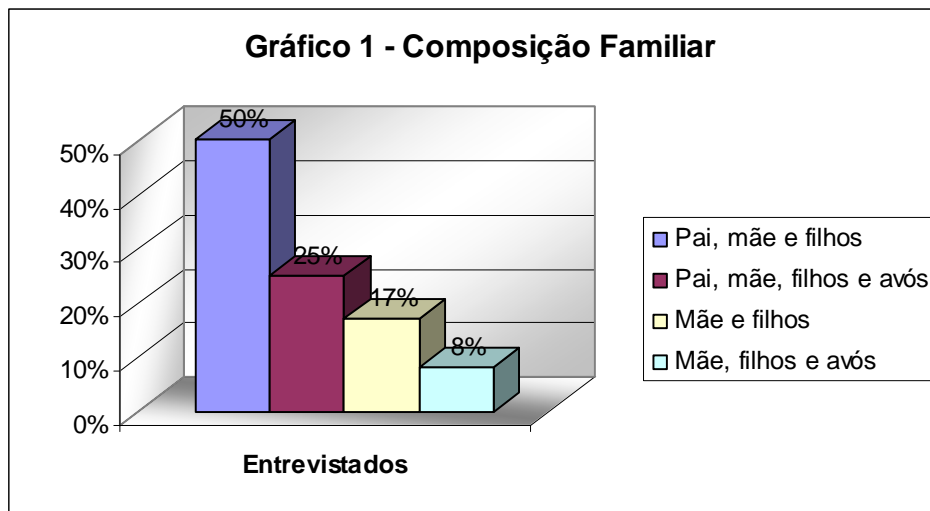
Procuramos investigar a parte profissional com itens que avaliavam o tempo de magistério, para o qual foram encontradas três categorias: entre seis e dez anos; entre onze e quinze anos e acima de dezesseis anos. Para entender melhor a questão da presença, ou tempo, no magistério público buscamos saber a faixa etária das entrevistadas, para essa pergunta foram três também as categorias: entre vinte e trinta anos; entre trinta e quarenta e entre quarenta e cinquenta anos. Comparando os dados foi possível concluir se a entrevistada começou a lecionar no magistério público assim que completou a formação na modalidade Normal, Ensino Médio, ou não. Ainda na profissionalização procuramos investigar temas como: planejamento, participação em cursos de atualização, atuação no ciclo de aprendizagem, atuação como alfabetizador, entre outros temas.

O que aprendemos com as falas?

Atendendo ao que foi definido no projeto desta pesquisa, o enfoque dado ao tema se restringiu à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sem se ater

a assuntos mais gerais ligados à abrangência que o tema pode suscitar. A pesquisa teve como princípio básico entender melhor o perfil desse educador. Perceber como o mesmo tem atuado na função de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o educador tem como uma das expectativas de suas funções desenvolver a capacidade do exercício da cidadania naqueles que por ele são orientados, faz-se necessário que ele próprio, o educador, tenha desenvolvido a habilidade de refletir sobre a sua competência técnica, sua competência pessoal e sua competência profissional.

A primeira parte do instrumento – a socialização – mostrou que 75% das famílias destes professores obedecem ao modelo padrão da sociedade de pai, mãe e filhos, 25% destas ainda contavam com a presença dos avós, geralmente maternos, residindo na mesma casa. Os 25% restantes são famílias que não contavam com a presença do pai, e destas, 7% também contavam com a presença dos avós. A formação familiar não apresentou muitas mudanças, após as entrevistadas terem chegado à fase adulta. Hoje, 8% das entrevistadas não casaram e moram com os pais, 92% são casadas e moram com o marido e os filhos – **Gráfico 1**. Deste número, 8% das entrevistadas são casadas pela segunda vez e residem com o marido, os filhos do primeiro casamento e do segundo. Uma das entrevistadas ao falar sobre a composição da família em que foi criada informa que: “Eles já faleceram. Era eu, meu pai, minha mãe, meu avô e minha avó. Morávamos todos juntos na mesma casa”. É destaque o fato de que 32% das entrevistadas conviveram com os avós, morando na mesma casa durante a infância.



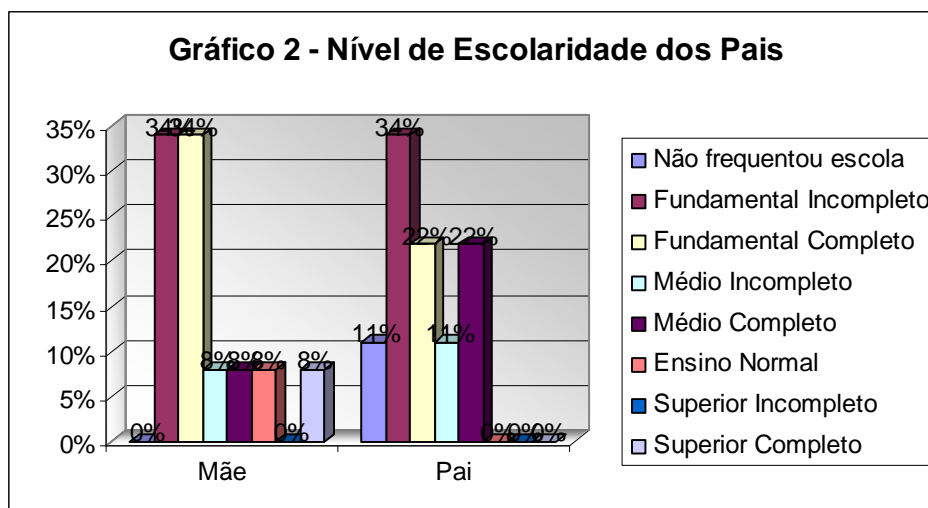
O item referente à escolarização dos pais nos revelou que as mães possuíam um nível de escolarização maior que o dos pais, um dado interessante se levarmos em consideração que as professoras entrevistadas têm todas mais de trinta anos e que, portanto, suas mães ainda pertencem a um momento da história educacional em que a prioridade era a educação dos homens, estando a mulher ainda dentro das regras que a levavam a preparação para o casamento e cuidado com os filhos.

Todas as entrevistadas tiveram a mãe presente durante a infância. Das mães, nenhuma deixou de frequentar a escola. 34% completaram o Ensino Fundamental e outros 34%, embora tenham começado a estudar, não chegaram a concluir este ciclo. 8% das mães frequentaram o Ensino Médio, mas não completaram os estudos. 8% completaram o Ensino Médio. 8% completaram o Ensino Normal e 8% o Ensino Superior. Considerando esses índices podemos dizer que não é alta a escolaridade dos pais das professoras entrevistadas.

Entre as professoras entrevistadas 34% não contaram com a presença do pai na infância. Dos pais presentes 2% completaram o Ensino Médio, outros 11% chegaram a

freqüentar o Ensino Médio, mas não concluíram; 22% completaram o Ensino Fundamental. 34%, apesar de iniciarem, não chegaram a completar o Ensino Fundamental e 11% não freqüentaram nenhum tipo de escolarização – **Gráfico 2**. As entrevistadas acreditam que na época dos pais a cobrança por uma formação escolar era menor. Uma das entrevistadas afirma: “durante a infância e a adolescência dos meus pais, a educação escolar não era tão necessária quanto hoje para que alguém conseguisse um trabalho”.

Com relação ao nível de escolarização das mães, uma das entrevistadas é enfática ao afirmar: “na época de minha mãe era normal a mulher não estudar ou parar esse estudo para namorar e casar. Hoje é diferente, depois que a mulher saiu para o mercado de trabalho, ocupou um lugar na sociedade. Ocupou, tem que ir à luta, a exigência quanto à formação aumentou. Agora a competição no mercado de trabalho, ela não pode parar”.



Bourdieu sinaliza para o fato de que a condição de instrução da família é fator determinante para a formação das novas gerações. Segundo o autor, filhos de pais que possuem uma baixa escolaridade apresentam dificuldades, já que o capital cultural herdado

não lhes permite um desempenho melhor na escola. Bourdieu acrescenta que a transmissão da cultura feita pela instituição escolar passa pelo sistema lingüístico, pelo domínio de uma cultura pertencente à classe dominante.

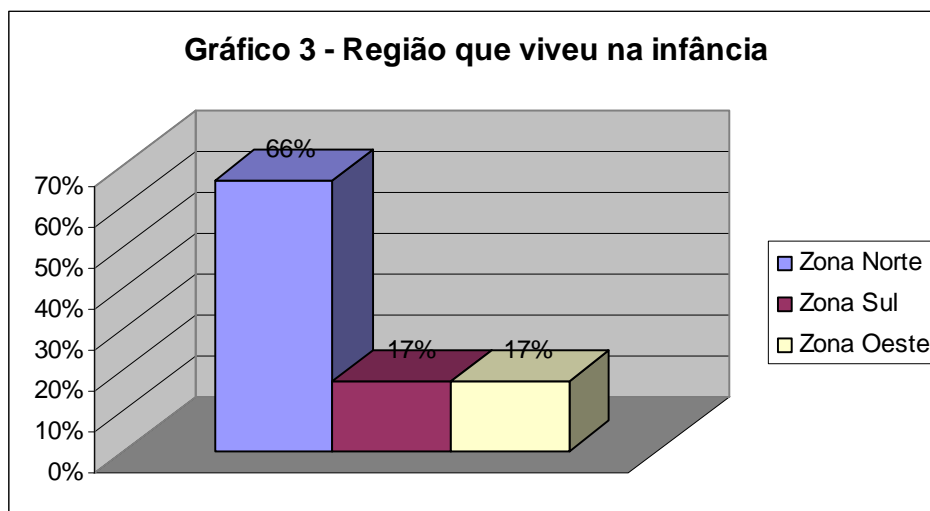
Podemos perceber, por meio dos dados coletados na pesquisa, que a maioria das entrevistadas é oriunda de famílias cujos pais possuem um nível de escolaridade baixo, portanto o capital cultural herdado é correspondente ao da classe dominada.

Nesse item a família de uma das entrevistadas apresenta características diferenciadas, tendo a mãe com formação superior e o pai com o ensino fundamental completo. Sobre esse fato declarou: Quanto à formação dos “meus pais, a minha mãe possui curso superior completo. A minha mãe é formada em Pedagogia, nas habilitações de Supervisão e Administração Escolar, mesmas habilitações que concluirei em julho. Já meu pai só completou o Ensino Fundamental, o que não o impediu de ter uma cultura boa, pois na época equivalia a muito mais do que representa hoje”.

Na pesquisa feita, constatou-se que 100% dos sujeitos entrevistados são oriundos das camadas populares da sociedade. Com relação ao bairro de moradia na infância, 88% eram moradores de bairros afastados do centro da cidade e apenas 2% eram moradores da zona sul. Confrontando esse dado com o de bairros em que residem após a formação de professor das séries iniciais do Ensino fundamental percebemos que não houve mudança significativa. Os 88% dos entrevistados que residiam em bairros afastados do centro continuam morando no mesmo bairro ou em bairros próximos e os 2% que residiam na zona sul mudaram para cidade próxima do Rio de Janeiro. Com relação aos bairros em que desenvolvem suas atividades profissionais, 84% trabalham na zona norte e 16% na zona

oeste, todas perto de onde residem, com exceção de uma que mora em outro município –

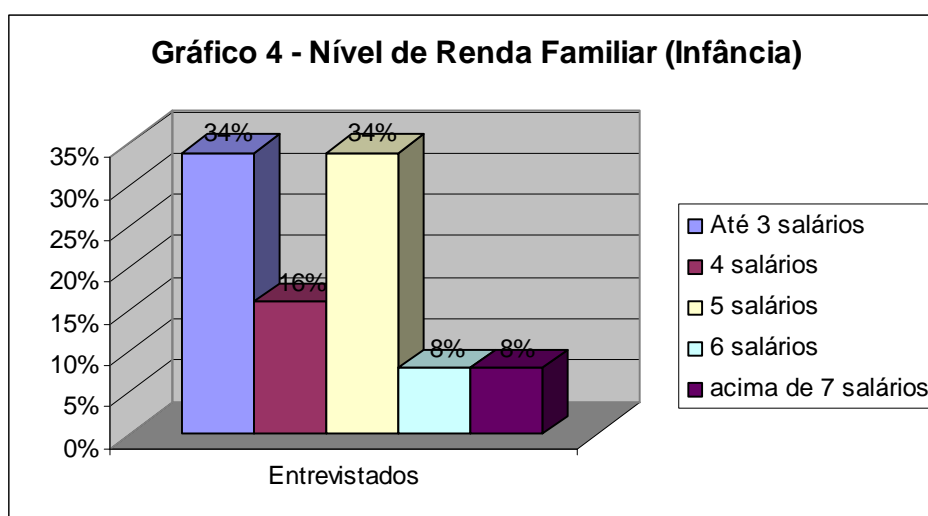
Gráfico 3.



Uma das entrevistadas apresentou perfil diferente das demais que residiram no mesmo bairro durante toda a infância e adolescência e permanecendo no mesmo bairro, ou em bairros próximos ao da residência da infância, até hoje. A entrevistada contou que: “Nós morávamos em Botafogo, depois fomos para São Gonçalo, depois voltamos para Botafogo, eu moro em São Gonçalo, me casei, estou lá, de novo, na casa que a gente tem lá”.

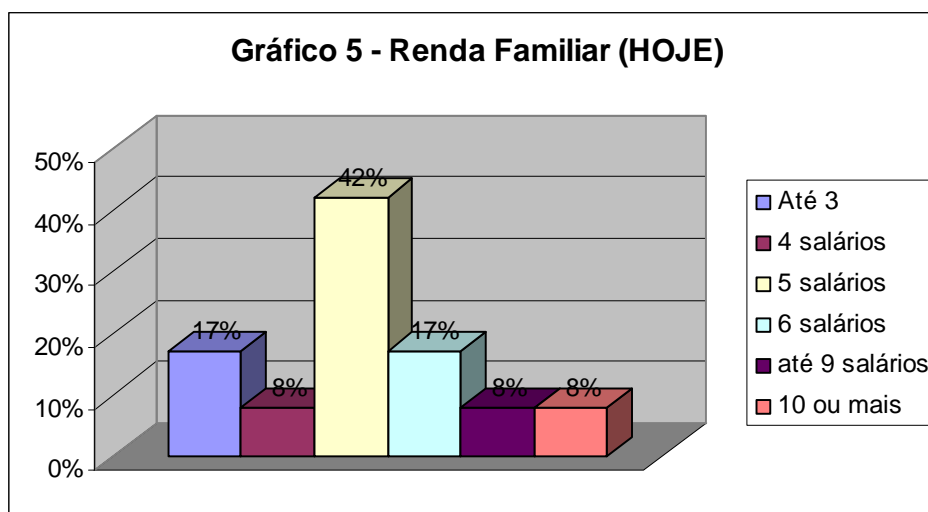
A renda familiar na época da infância das entrevistadas apresentou o seguinte comportamento: 34% das famílias dispunham de até três salários; 16%, de quatro salários; 34%, de cinco salários; 8% percebiam seis salários e 8%, sete salários – **Gráfico 4**. Apesar de a maior parte dispor de uma renda familiar baixa, muitos foram os comentários que apontam uma maior facilidade em viver na infância com uma renda menor. Uma das entrevistadas comenta sobre esse ponto que: “Meu pai conseguiu uma colocação na Aeronáutica e, nesta instituição militar, obtive uma profissionalização. Com essa formação

sustentou a família até os quatro filhos crescerem. Embora o nível da renda familiar fosse baixo, não passávamos necessidades”. Outra esclarece que a renda: “deveria ser o que hoje equivale a, mais ou menos mil reais, é que a mamãe trabalhava muito, naquele tempo era diferente de hoje, o pouco dava muito, então eu não sei. Como a gente não pagava aluguel de casa, a casa era própria, mesmo a renda sendo baixa, era suficiente para dar uma vida digna, um conforto básico para todos”.



Quanto à renda da família hoje, a pesquisa apresentou que: 17% dispõem de renda de até três salários mínimos; 8% percebem quatro salários mínimos; 42% estão na faixa dos que vivem com cinco salários mínimos; 17% contam com a renda mensal de seis salários; 16%, mais de nove ou mais salários – **Gráfico 5**. Comparando a renda familiar da época da infância com a renda familiar atual das entrevistadas, verificamos que: na infância 84% das famílias dispunham de renda de até cinco salários mínimos. No momento atual, 75% das famílias têm renda acima de cinco salários. A comparação dos dados leva à conclusão de que com a melhoria do nível de escolaridade houve um acréscimo na renda familiar, o que respaldaria a teoria do capital humano desenvolvida na década de 50, que aponta para um

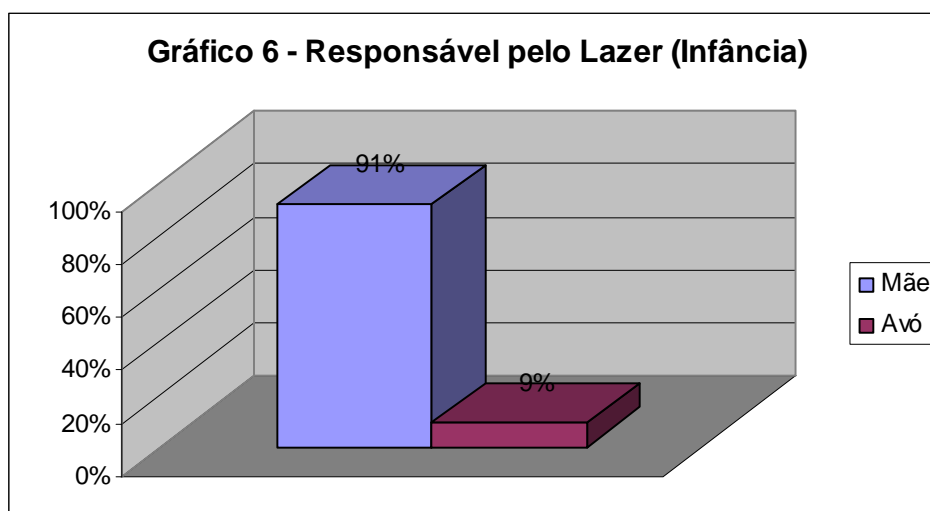
acréscimo marginal na renda correspondente ao aumento de escolaridade, referenciada na primeira parte deste estudo. Entretanto, outros dados, no entanto, evidenciam o exposto por Pierre Bourdieu em suas observações críticas a respeito da teoria do capital humano e sua proposição teórica sobre o que classificou como capital cultural.



A teoria do capital cultural aponta para a existência de uma relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Chama a atenção para a diferença do esforço que é apresentado pelos indivíduos pertencentes a diferentes classes sociais, para apresentarem o mesmo investimento educacional, já que os bens simbólicos com os quais esses indivíduos lidam também são diferentes. Bourdieu chama a atenção para o fato de que a transmissão do capital cultural é realizada dentro do grupo familiar.

Em relação à cultura, a pesquisa revelou que o lazer não era prioritário. Entre as entrevistadas 92% declararam que foram poucos os momentos dedicados ao lazer. Desses momentos de lazer, 67% eram feitos com pouco ou nenhum investimento, tais como idas a praia, e parques da cidade, visitas a parentes e frequência a festas populares (chegada de

papai Noel, carnaval, etc.) e 32% eram momentos em que a família fazia algum investimento. 8% declararam que a família dedicava um tempo maior ao lazer.

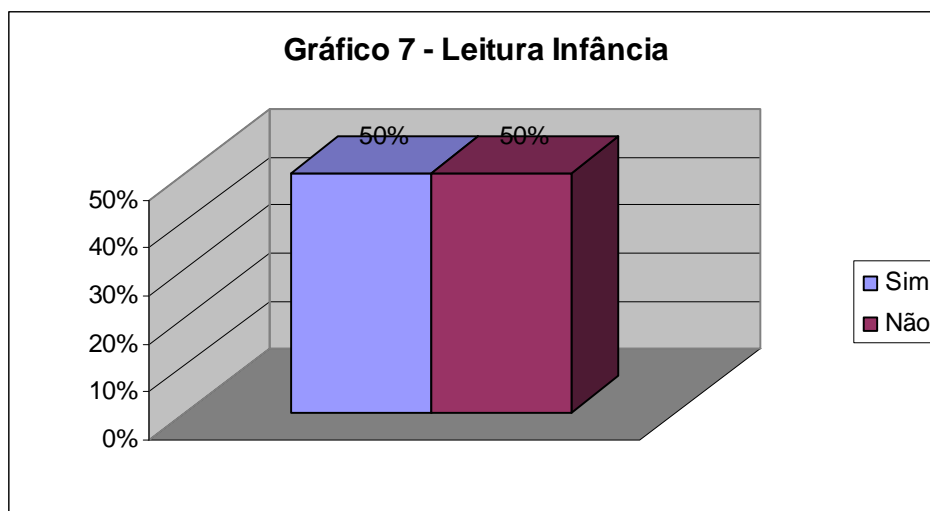


A responsabilidade por esses momentos de lazer, em 100% dos casos, ficou a cargo da mulher, na figura das mães e avós – **Gráfico 6**: “Minha avó, com todas as dificuldades, leva a mim e a minha irmã a passeios que ficaram na minha lembrança, como quando fomos ao planetário, na Gávea, e para assistir a várias peças de Maria Clara Machado, no teatro Tablado. Com ela conhecemos quase todos os pontos turísticos da cidade”. Outra declara: “passeava, aquela época a gente saía lá do Engenho Novo, ia para a Cascatinha, era passeio, na Floresta da Tijuca, era puxado. É, não, passei muito”.

Esse é um dado que merece uma especial atenção. Foram as mães e as avós as responsáveis pela promoção do lazer dos filhos. Se observarmos que hoje, com a mudança do papel da mulher na sociedade, mesmo o lazer barato, ou com pouco gasto, como era o caso de grande parte das entrevistadas, fica prejudicado. As mães trabalham para compor a

renda familiar, ou, muitas vezes é a única fonte de renda, tornando bem mais difícil e escasso o lazer, momento de aquisição de cultura.

A leitura na infância: 50% das entrevistadas tiveram oportunidade de ler livros na infância e 50%, não – **Gráfico 7**. Entre as que tiveram esse hábito desenvolvido destaca-se o depoimento: “Na infância li muitos livros de literatura infantil, sempre incentivada por minha mãe, que sabia da importância da leitura para a formação dos filhos. O meu pai lia apenas jornal e não dava muita importância ao que os filhos liam”. Outra acrescenta: “a minha avó foi a responsável por eu e minha irmã termos adquirido o hábito de ler na infância”. Com o pouco dinheiro com que contava, proveniente da aposentadoria do avô, a entrevistada revela que sempre “procurou comprar livros infantis, principalmente os clássicos como: Dom Quixote, os contos dos irmãos Grimm e os de Monteiro Lobato”.



Com esse dado percebemos que a leitura não era uma prioridade para metade das famílias das entrevistadas, o que dificulta bastante a criação do hábito. Esse aspecto terá um reflexo na fase adulta e mesmo na questão profissional, como veremos mais adiante.

As entrevistadas que não tiveram contato com livros infantis declararam que a dificuldade financeira não permitia a compra de livros infantis. Entre os depoimentos destaca-se: “na casa dos meus pais não havia livros, apenas os pedidos pela escola. Acredito que a questão financeira tenha sido a causa. Não sobrava dinheiro para comprar outros livros, pois já era com bastante dificuldade que meus pais conseguiram comprar os livros pedidos pela escola”. Outra declara: “Não havia dinheiro para a compra de outros livros e essa preocupação com leitura não era muito comum na época da minha infância”.

No item referente ao hábito de leitura, hoje, de livros não ligados à profissão os resultados apontam que 58% lêem livros e 42% não desenvolvem esse hábito – **Gráfico 8**. Com relação aos livros lidos hoje: “leio alguns livros, sempre que o tempo permite. Nos últimos tempos li o livro de Dan Brown, ‘O Código Da Vince’. Gostei muito, estou aguardando para assistir ao filme lançado tem pouco tempo”. Mais uma vez o crédito pela falta de hábito recaiu sobre o problema financeiro. 90% das entrevistadas que não lêem. Acreditam que o financeiro é que não permite. Com relação ao fato uma entrevistada revelou: “É assim, eu leio pouco. Livros, tenho poucos, mas eu tenho vontade de quando me estabilizar”. 10% atribuem a outros fatores, como a falta de hábito, que também concorrem para esse fato. Uma das entrevistadas declarou: “não gosto muito de ler livros prefiro revistas. As revistas são mais fáceis de ler, tem fotos, são coloridas, os livros acabam cansando”.



Podemos ver esse dado como uma consequência da falta de hábito de leitura na infância. Podemos ver que o percentual das que não lêem livros não ligados à profissão é muito alto, ainda mais quando lembramos que são profissionais responsáveis por desenvolver esse mesmo hábito nas novas gerações.

A frequência a salas de cinema, teatros e shows apresentou como resultado que 75% não costumam frequentar. Apenas 25% costumam, em alguns momentos procurar o cinema como diversão. Entre as que frequentam 66% costumam ir uma vez ao mês ao cinema e 34% das entrevistadas afirmaram ir duas vezes. Com relação ao teatro, apenas 17% costumam frequentar. Destes, 50% vão ao teatro mais de uma vez ao semestre e 50%, apenas uma vez a cada semestre. Com relação aos shows, 25% frequentam. Destes, 50% uma vez a cada semestre e 50%, uma vez a cada ano. A causa para a não frequência ou para a baixa frequência ficou dividida. 92% atribuem a problemas financeiros e 8% preferem, quando podem fazer esse investimento, levar os filhos ou abrir mão em favor dos filhos.

Depoimentos sobre a questão de adquirir cultura por meio de freqüência a salas de cinema, espetáculos teatrais e shows, destacamos: “tanto é bom para o meu desenvolvimento pessoal quanto auxilia em minhas aulas, ajudando no desenvolvimento de meus alunos”. Em outro depoimento a entrevistada coloca que: “Sempre que vou, não vou sozinha, e o gasto é muito grande. Ir com a família é complicado. É importante para qualquer pessoa, mas para quem é da área ainda é mais. O último filme que vi no cinema, foi de criança, Madagascar, eu até queria ver esse da Glória Pires e do Toni Ramos, ‘Se eu fosse você’, não consegui ver. Vai sair no vídeo, não é a mesma coisa, mas... Show faz tempo, o último foi na praia. E até pela rotina da gente, mesmo. Trabalhando, dona de casa com filhos, estudando. Eu vou te ser sincera, não tenho tempo, a gente acaba curtindo mais em casa mesmo, final de semana acaba ficando em casa”.

Analisando os itens já apresentados, podemos perceber que, de fato, eles expõem os determinismos e a força da coação social, apontada por Bourdieu. Segundo o autor a violência simbólica é o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as idéias sociais dominantes. Essa “naturalidade” pode ser notada nos depoimentos.

Mesmo não deixando de reconhecer que um referencial cultural é sempre um dado arbitrário, com os depoimentos coletados torna-se evidente que as famílias, quando buscavam proporcionar algum tipo de aquisição de cultura, esta busca ficava restrita àquelas atividades que não dependiam de muitos gastos. Reportando-nos às idéias de Bourdieu temos que os momentos de visitas, de passeios, possibilitam o consumo de bens culturais. Como pôde ser observado pela análise das respostas obtidas, as professoras entrevistadas, todas atuando na rede pública de ensino, não consumiram na infância bens

culturais, ou seja, não experimentaram diferentes percepções de mundo adquiridas por meio de leitura de livros de literatura infantil, de visitas a museus, idas a teatro, etc.

Uma das entrevistadas, que mais vivenciou essa aquisição de bens culturais durante a infância, deu o seguinte depoimento: “Nas férias, sempre viajavamos para outros estados como Minas Gerais, Espírito Santos, Bahia e São Paulo. Chegamos a ir até em estados do Sul do país. Minha mãe sempre visitava os poucos parentes distantes e alguns amigos. Com isso acredito pude ter uma cultura bastante diversificada, pois participei de festejos em todos esses lugares. Minha mãe gostava tanto dessas viagens que, ao se aposentar, buscou fazer um curso de guia de turismo e hoje exerce esta profissão”.

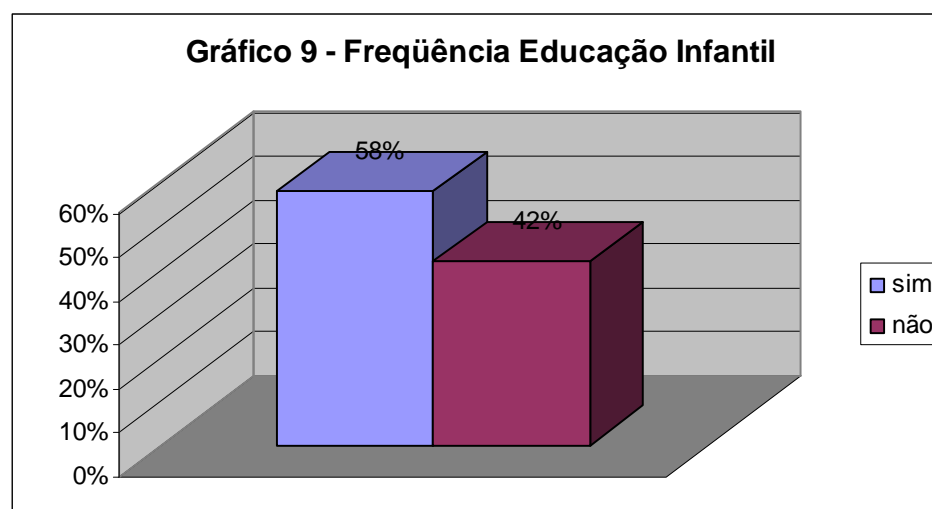
Embora a frequência a shows, teatros e cinema seja baixa, 100% das entrevistadas declaram reconhecer a importância deste tipo de investimento cultural. Algumas atribuem à falta de incentivo do governo, com políticas que não procuram incentivar a ocupação de espaços culturais em locais fora do centro da cidade e dos bairros da zona sul. Como todas moram em subúrbios da zona norte e oeste, muito distantes destes locais, acreditam que a dificuldade acaba sendo maior. 75% das entrevistadas acreditam que estas atividades ajudam no desenvolvimento pessoal e 25% acreditam que é importante para a discussão com os alunos no desempenho profissional. Nesta questão uma das entrevistadas confia que “a frequência a esses espaços só tem a acrescentar, para todas as pessoas, em especial para quem trabalha com a área de educação, pois ajuda a ampliar os horizontes e apresenta novas formas de ver o mundo”. Outro depoimento diz que: “É muito chato não poder ir, pois os alunos costumam ir a cinema e comentam os filmes, eu acabo sabendo através deles”.

Como foi unânime a justificativa de que os aparelhos culturais da cidade não facilitam a frequência a esses espaços, foi desenvolvida uma pesquisa paralela a este estudo, na qual verificou-se que a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro mantém, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal das Culturas, treze (13) salas de teatro. Destas, seis (06) estão localizadas na zona sul da cidade, quatro (04) no centro da cidade, uma (01) na zona norte, no bairro da Tijuca e duas (02) na zona Oeste; uma no bairro de Bangu e outra no bairro de Campo Grande.

O mapa da cultura da cidade (anexo 2 a esse estudo) mostra que, apesar de a zona Norte possuir um número menor de salas de teatro, apenas uma em funcionamento, a zona Oeste é a mais prejudicada, pois, além de os dois teatros encontrarem-se desativados, a área ocupada por ela é a maior e a distância para a zona Norte, e principalmente para a zona Sul e para o Centro, onde se encontram a concentração destes aparelhos culturais é enorme. Quando falamos de zona Oeste, retiramos, como o faz a própria Secretaria das Culturas, os bairros da Barra da Tijuca e do Recreio dos Bandeirantes, por apresentarem um perfil social, econômico e cultural diferente dos demais.

Na zona Oeste e nos bairros da zona Norte, pertencentes ao ramal da Estrada de Ferro Leopoldina, encontramos em funcionamento as chamadas “Lonas Culturais”, que também são administradas pela Secretaria Municipal das Culturas. Essa constatação vem ratificar a teoria de violência simbólica apresentada por Bourdieu. O sociólogo francês afirma que as desigualdades sociais são baseadas em sistemas que produzem a violência simbólica, um poder simbólico, que acaba por inculcar no indivíduo determinado padrão cultural. Esse poder é produzido por meio de um longo processo de socialização, chamado por ele de *habitus*, já detalhado no primeiro capítulo deste estudo.

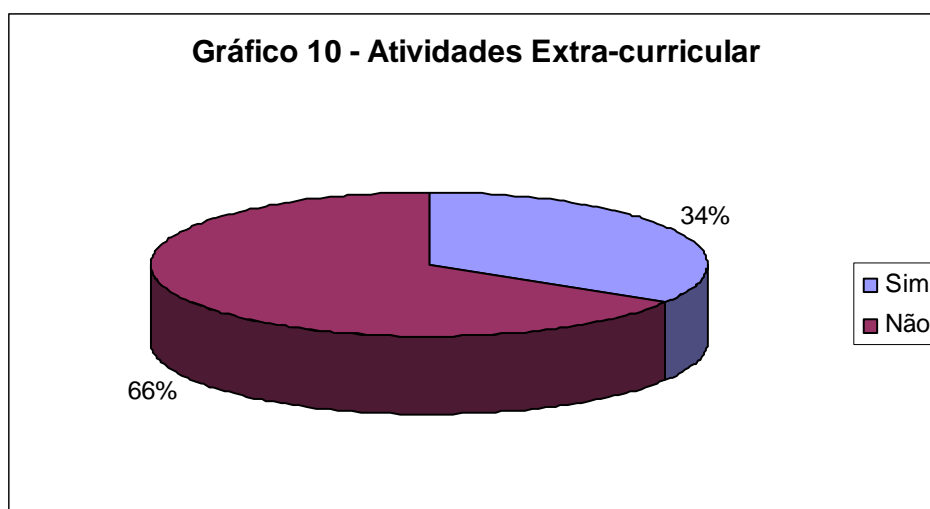
No que tange à escolarização, 58% freqüentaram escola de educação Infantil e 48% não tiveram essa formação – **Gráfico 9**. Das professoras que freqüentaram, 100% o fizeram em escolas da rede pública de ensino. Alguns depoimentos são destaques neste item: “Tive a oportunidade de freqüentar a Educação Infantil em uma escola pública do bairro de Vista Alegre. Como a mamãe trabalhava como costureira, não sobrava tempo para acompanhar esse início, minha avó foi responsável por essa possibilidade”. Outra declara que: “Comecei direto na primeira série. Não tinha interesse dos meus pais. Eles não davam valor para o Jardim, meu pai dizia que era só para brincar, sendo assim era melhor eu ficar em casa com a minha mãe. Minha mãe dizia que não tinha dinheiro para me colocar na escola. Na época também não tinham escolas públicas com Jardim de Infância perto da casa”. Em outro depoimento afirma: “Freqüentei, na minha época eu tive Jardim de Infância. Eu acho que era, não me lembro bem a escola, por que tinha a Bárbara Othoni e Benedito Othoni...Eu freqüentei essas duas escolas”



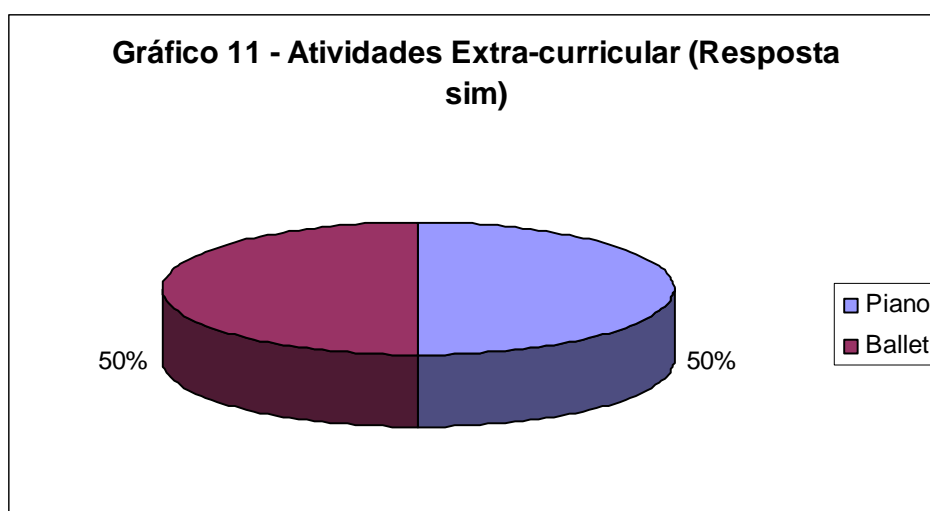
Todas as entrevistadas, 100%, freqüentaram o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Sobre isso uma entrevistada declara: Cursei as séries iniciais do Ensino

Fundamental na Escola Municipal Alfredo Cesário Alvim, inclusive trabalho nela hoje, e na Escola Municipal Rubens de Farias Neves, as séries finais já cursei no Colégio Estadual Sara Kubitschek”. Outra afirma que: “O Ensino Fundamental fiz na Escola Municipal Herbert Moser, era uma excelente escola, que me deu uma boa base”. Outra informa que frequentou a escola “Benevenuta Ribeiro e fiz lá o meu primário, eram seis anos, aí eu saí na quinta série, eu pulei uma série, eu da primeira fui para a terceira, aí eu achei que, me atrapalhei um pouco”.

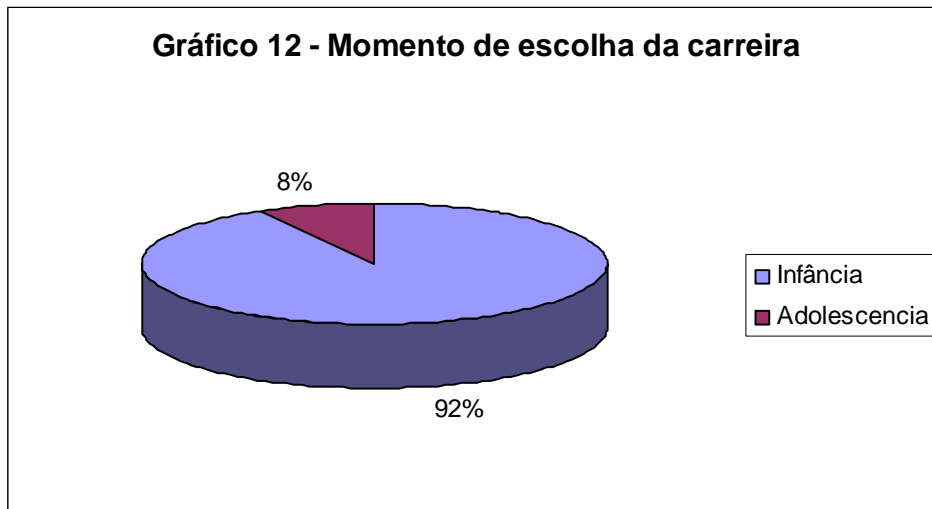
No item sobre frequência a atividades extra-classe – **Gráfico 10** – como aulas de língua estrangeira, aulas de natação, música, etc., o resultado apontou que 66% das entrevistadas não tiveram acesso a essas atividades, apenas 34% frequentaram aulas de piano e ballet durante a infância. Sobre esse item uma das entrevistadas declarou: “Foi minha avó quem me colocou no curso de ballet. Além de pagar as mensalidades, era ela quem levava, a mim e a minha irmã, ao curso, na zona sul. Era um tempo de muito sacrifício que me levou, naquela época, eu era ainda muito criança, a não querer frequentar as aulas. Eu achava a distância e o desgaste muito grandes”.



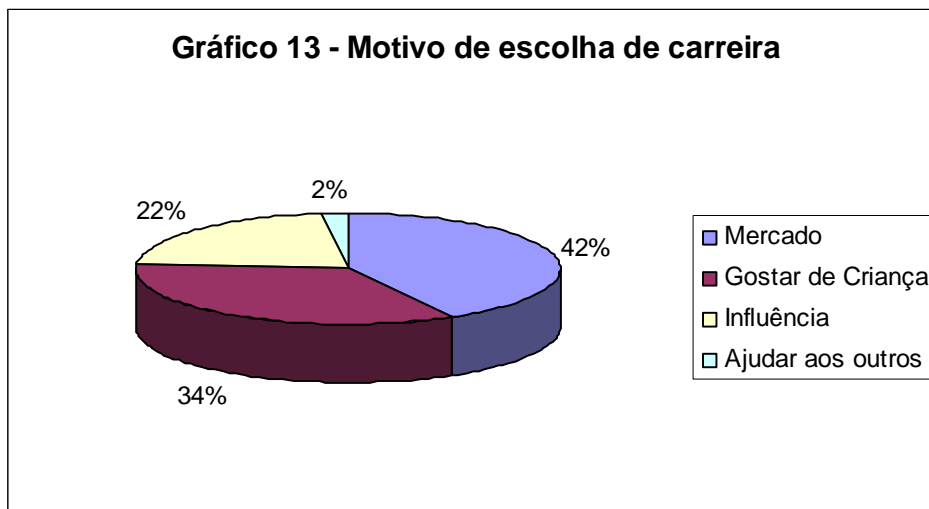
As que não tiveram oportunidade de desenvolver atividades paralelas à escola atribuem a impossibilidade também ao fator financeiro. Em uma entrevista encontramos que: “o dinheiro lá em casa não permitia esse tipo de gasto”. Outra informa que: “Cursei um ano de inglês no C.C.A.A. Ganhei uma bolsa de cinquenta por cento, mas a bolsa terminou e no ano seguinte não pude mais continuar, também fiz academia, por um tempo, mas o dinheiro curto, não permitiu que continuasse”. Aquelas que tiveram oportunidade de frequentar alguma atividade extra-classe ficaram divididas – **Gráfico 11**: 50% fizeram ballet e 50% piano.



Um item que chama a atenção é o que permitiu depoimentos sobre o momento em que foi feita a opção pelo Magistério das séries iniciais do Ensino fundamental – **Gráfico 12**. 92% fizeram a escolha ainda na infância e 8%, na adolescência. E o motivo da opção teve como resultado que 42% acreditavam poder chegar mais rápido ao mercado de trabalho; 34% optaram por gostar de criança; 22% tiveram influência de pessoas da família e 12% acreditavam que poderiam ajudar as pessoas a desempenhar a profissão.



Os depoimentos apontam para características do magistério como vocação, ou como mecanismo de fácil acesso ao mercado de trabalho – **Gráfico 13**. Estes depoimentos obrigam a uma reflexão que está ligada ao título desse trabalho, “Professora ou Tia” e a questão central por nós abordada: será que o professor deste segmento tem consciência de sua formação como profissional? O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre esse tema, com base em Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros. Diante da fragilidade das justificativas apresentadas para o momento da escolha da profissão, embora, hoje, exista um distanciamento advindo do tempo passado, e a atuação como professor há algum tempo, a conclusão a que chegamos é de que não existe, pelo menos no nível consciente, a visão de que foi a escolha de uma profissão que seria desempenhada por muito tempo.



Comparando o item que busca saber a faixa etária das entrevistadas com o tempo de magistério no ensino público e as respostas dadas a este item fica aparente a falta de visão profissional. É importante não perdermos de foco que essas professoras estão preparando as primeiras gerações de indivíduos, cidadãos do século XXI. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI atribuiu à educação um papel de grande importância na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, tendo em vista que há, por parte dos setores da sociedade, um grande esforço para que sejam aproveitadas as oportunidades surgidas ao longo da vida para a construção de aprendizagens. Sendo assim, a mesma Comissão deposita no professor muitas esperanças e expectativas. O que significa “que se lhes exigirá muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração” (Delors, 2001:152). A contribuição dos professores, para a realização do que a comissão propõe é fundamental, fazendo com que se necessite de professores conscientes de seu papel.

Uma das entrevistadas explica a escolha prematura dizendo que: “optei bem cedo, desde criança gostava de dar aulas e, sempre pensei em ser professora, brincava fazendo

das bonecas alunas e imitando a professora. Eu gosto muito, assim, de criança, entendeu?”. Outro depoimento reitera: “Ainda na infância já tinha certeza de que essa era a minha vocação”. Em outra entrevista temos: “Desde nova eu sempre quis ser professora, mas quando eu acabei a oitava série, que era a quarta de antigamente, do ginásio e eu vi que eu logo teria um diploma, seria um caminho curto para mim, para a profissionalização, eu gostava muito de criança, sempre gostei, já tive muita paciência, hoje tenho menos, mas naquela época eu tinha muita e aí eu fui, e a mamãe, eu acho que a mamãe queria ter sido professora e eu acho que fui bem influenciada por esse caminho que ela quis fazer”.

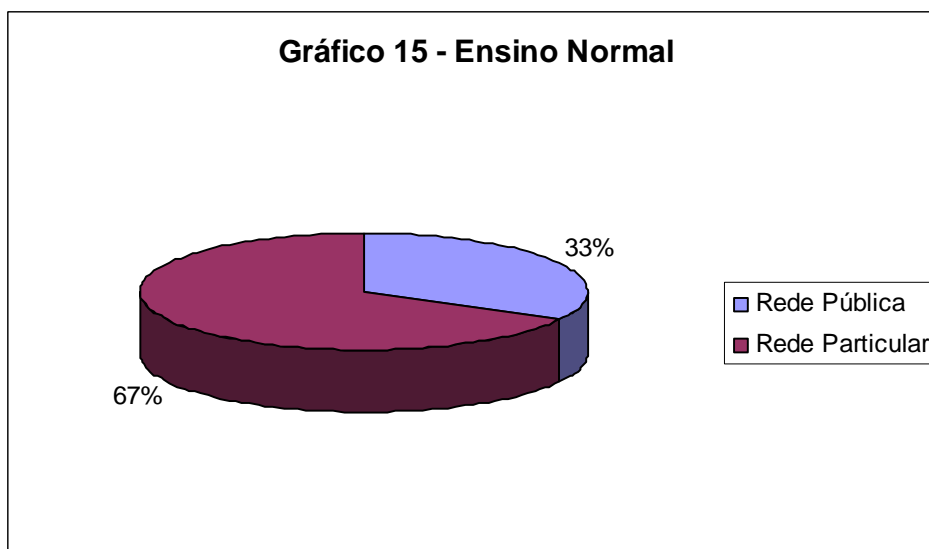
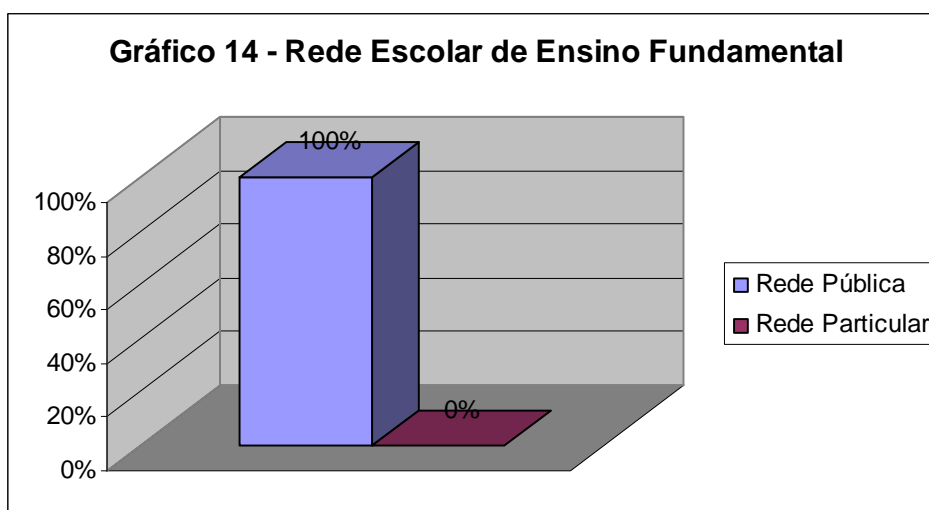
Das professoras entrevistadas 67% cursaram o Ensino Normal na rede particular de ensino, apenas 33% cursaram na rede pública. Ao comparar esse dado com o item que verificou a rede na qual o Ensino Fundamental foi realizado, verifica-se que há um descompasso. No Ensino Fundamental 100% das entrevistadas realizaram seus estudos na rede pública. As repostas dadas ao item que pergunta sobre a escolha da instituição em que realizaram o Ensino Normal, daquelas que realizaram seus estudos na rede pública, 100% ressaltaram a qualidade da Escola escolhida. Chama a atenção o depoimento da entrevistada que afirma: “fui fazer o Normal no Inácio Azevedo Amaral, no Jardim Botânico, ao lado do Hospital da Lagoa, porque era um colégio muito bom, meus pais sempre quiseram que eu estudasse lá”. Em outro depoimento a entrevistada afirma: “Como eu já estava estudando no Sara e minha mãe achava que era um bom colégio, continuei no Ensino Médio, portanto não foi uma escolha. Na realidade eu nem pensava em seguir esta carreira, a ligação surgiu após a formatura, quando fui fazer estágio em uma escola particular, que só aceitava professores para trabalhar em seus quadros, se fizessem estágio

na instituição primeiro, como eu precisava trabalhar, fiz o estágio e neste momento surgiu a paixão pelo magistério”.

Das que completaram seus estudos em escolas da rede particular, 84% disseram que a escolha teve como causa o fato de a instituição ficar perto da residência, 8% ressaltaram que escolheram por a mãe ter estudado no mesmo colégio e 8% escolheram porque a instituição oferecia a modalidade de Ensino a Distância. Uma das entrevistadas afirma: “eu fui para um colégio particular, o Dois de Dezembro, no Méier, perto da minha casa, que agora é o Hélio Alonso, eu estudei ali, minha mãe também estudou lá, eu fiz o meu ginásio e o meu Normal. No Dois de Dezembro, acabei o Normal”.

Outro dado que merece atenção é que as entrevistadas que apresentaram o percentual de 100% realizando o Ensino Fundamental em escolas da rede pública de ensino, e que no ensino Normal apresentaram um perfil em que 67% já buscaram o Ensino Normal em Instituições particulares, e apenas 33% realizando esta etapa na rede pública, no Ensino Superior a pesquisa aponta que 100% das professoras realizam este ensino na rede privada. Analisando os dados percebe-se que há uma inversão: de 100% da rede pública no Ensino Fundamental, para 100% da rede particular no Ensino Superior – **Gráficos 14, 15 e 16**. Este dado confirma as estatísticas e os estudos sobre as políticas de democratização do ensino superior no Brasil, como o financiamento de cursos e o programa “Universidade para todos – o PROUNI”. Mais competitivas, as seleções para o ensino superior em universidades públicas, acabam deixando os segmentos de menor rendimento com menos chances de ultrapassar a barreira da competição por vagas, sobretudo em alguns dos mais disputados cursos universitários. Estar no ensino superior, em cursos de Pedagogia – reconhecidamente menos competitivos no ranque das carreiras universitárias – é um

indicador a mais da dificuldade que este grupo de entrevistadas revela no sentido de acumulação do que Bourdieu classificou como capital cultural. Este dado revela também outro foco de discussão apontado neste estudo: a questão da qualidade do ensino público, uma vez que as entrevistadas, todas oriundas do Ensino Fundamental Público, “optaram” por uma instituição privada para a formação superior.

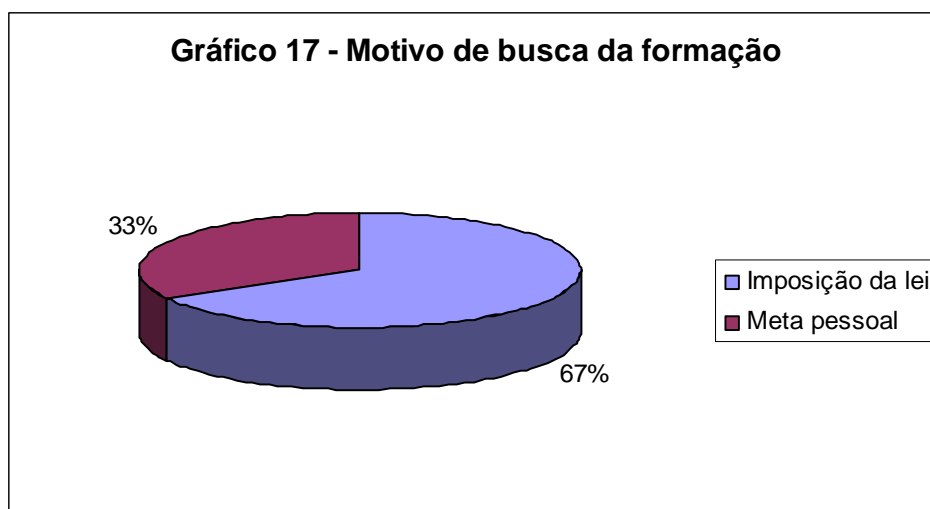




No item que procurou saber o que motivou a busca pela formação superior em Pedagogia: 67% responderam que a imposição da lei 9394/96 foi o que motivou, enquanto que 33% apontaram a meta pessoal como o motivo de voltar aos bancos escolares. Entre os depoimentos destacam-se: “Busquei voltar a estudar porque, no colégio em que trabalho foi dito que a Lei 9394/96 estava obrigando a que todos os professores do ensino primário fizessem faculdade”. Outro depoimento revela que: “Logo após terminar a Escola Normal queria ter feito uma formação superior, mas o fator financeiro não permitiu, fiquei fora da universidade por cinco anos. Depois que passei para o magistério público busquei concretizar essa meta”. Em outra entrevista obtivemos como resposta que: “o desejo de realização pessoal, pois sempre sonhei em fazer faculdade”. Em um outro: “de imediato foi por que todas as professoras, da escola em que trabalho, teriam que ter pedagogia, ou uma formação superior, e é aquele negócio. Eu voltei por causa do mercado de trabalho, não foi assim por ideal”.

O alto índice de busca da formação superior por imposição da lei – **Gráfico 17** –, é um dado que merece uma análise à luz das proposições de Phelippe Perrenoud e Jacques

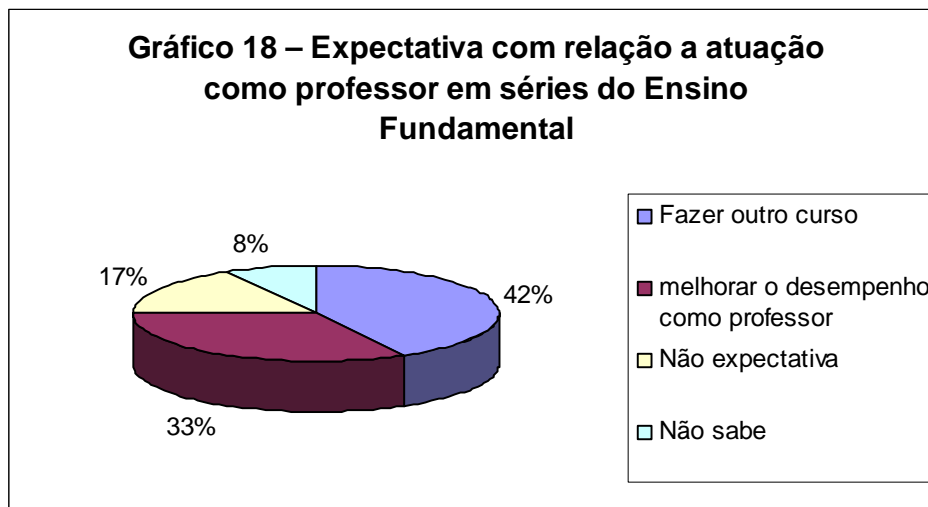
Delors que se preocupam com a educação e com a formação do professor adequado para exercer seu ofício no século XXI. Segundo Jacques Delors: “Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, 2001:153). Podemos perceber que as entrevistadas que buscaram dar continuidade à sua formação por conta exclusiva da lei, não atentaram para as necessidades apontadas pelo relatório da UNESCO.



Podemos ainda observar que uma das dez grandes famílias de competências relacionadas por Perrenoud é a de “Administrar sua própria formação continuada”, colocada por ele como uma das mais importantes, pois depois de implementada essa será a mola propulsora que impulsionará as demais. Se o professor ainda precisa da imposição feita de alguma maneira para buscar uma continuação de sua formação significa que ele ainda não conseguiu perceber a importância desta continuidade nem da atualização para o seu bom desempenho profissional.

Com relação à outra atividade profissional desenvolvida antes de ser professora, 58% relataram que não desempenharam nenhuma atividade anterior; 42% desempenharam outra atividade. Destas 25% atuaram no comércio e 17% atuaram como secretária de consultório médico ou dentário. Entre os depoimentos destacamos: “exerci a função de auxiliar de um consultório dentário, mas mesmo nessa atividade eu desenvolvia um trabalho ligado à educação, os dentistas me incumbiram de desenvolver um trabalho ligado à Educação e Saúde, o que mostra que a minha opção pela educação foi tardia, mas acertada”.

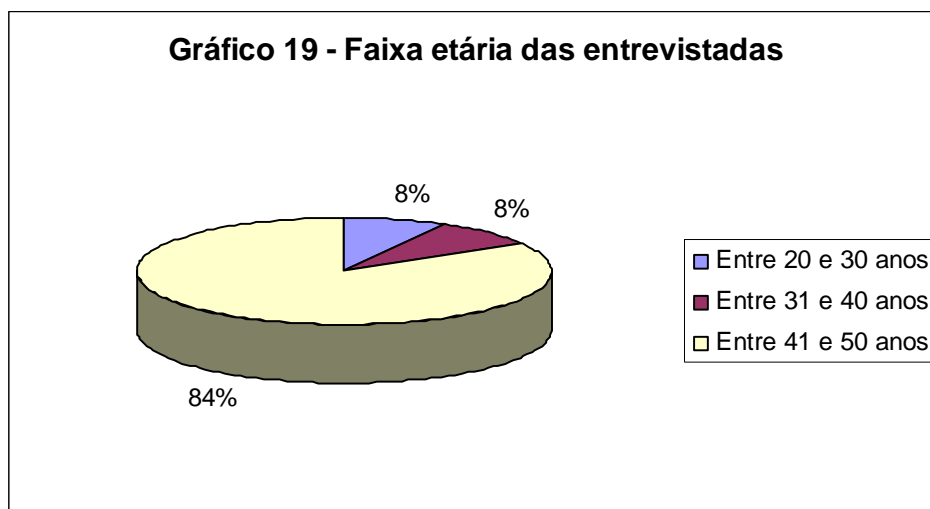
No item que busca informações sobre a expectativa com relação à atuação como professor, após a conclusão do curso de Pedagogia – **Gráfico 18** –, as respostas apresentaram a seguinte configuração: 42% apontaram a necessidade de continuar estudando, 33% acreditam que terão um melhor desempenho em suas funções, 17% disseram não ter nenhuma expectativa e 8% não sabem o que esperar. Como exemplo, podemos citar o depoimento em que a entrevistada diz que: “acredito que há a oportunidade de complementar minha formação fora do Brasil, acredito que terei um melhor desempenho em minha tarefa. Hoje, mesmo ainda cursando, já consigo perceber benefícios em meu fazer pedagógico”.



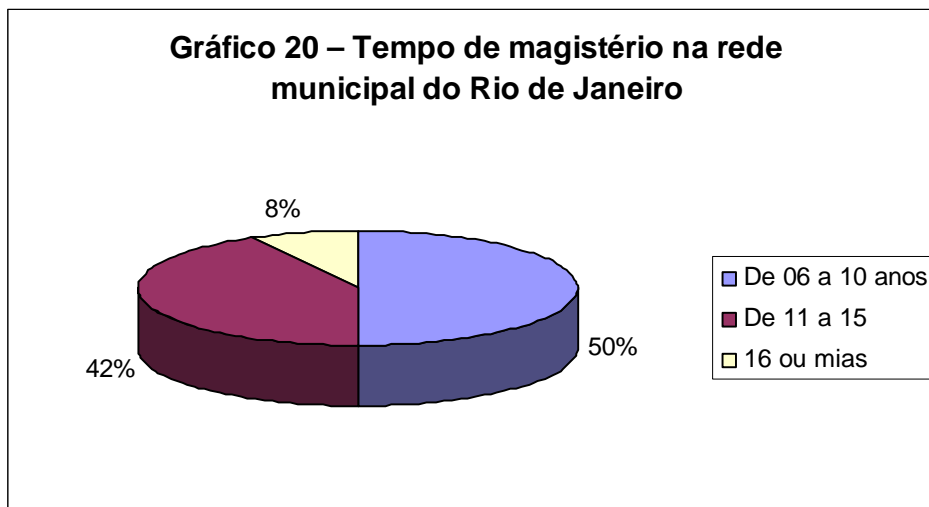
O dado anterior – **Gráfico 18** – aponta para uma contradição com a questão da busca da formação – **Gráfico 17**. Se 42% acreditam na necessidade de continuação dos estudos e 33% esperam ter um melhor desempenho depois de formadas, temos que 75% perceberam ganhos nesta nova formação, em oposição ao dado anterior, quando 67% afirmaram ter procurado a formação superior, apenas por força da lei. É possível inferir ainda que o fato de estar no ambiente acadêmico e a experiência de entrar em contato com pensadores clássicos e modernos possibilitou um novo posicionamento, o que estaria apoiando, mais uma vez, a teoria de Bourdieu de acumulação de capital cultural como promotor de crescimento pessoal.

Os depoimentos mostram que 8% das entrevistadas estão na faixa etária entre vinte e trinta anos, 8% entre trinta e quarenta anos, 84% são professoras na faixa etária entre quarenta e cinquenta anos. Esses dados, comparados com os dados do item anterior, apontam que, apesar de 92% terem feito o Ensino Normal, na idade certa (apenas uma fez fora da faixa etária), começaram a desenvolver suas atividades no magistério público

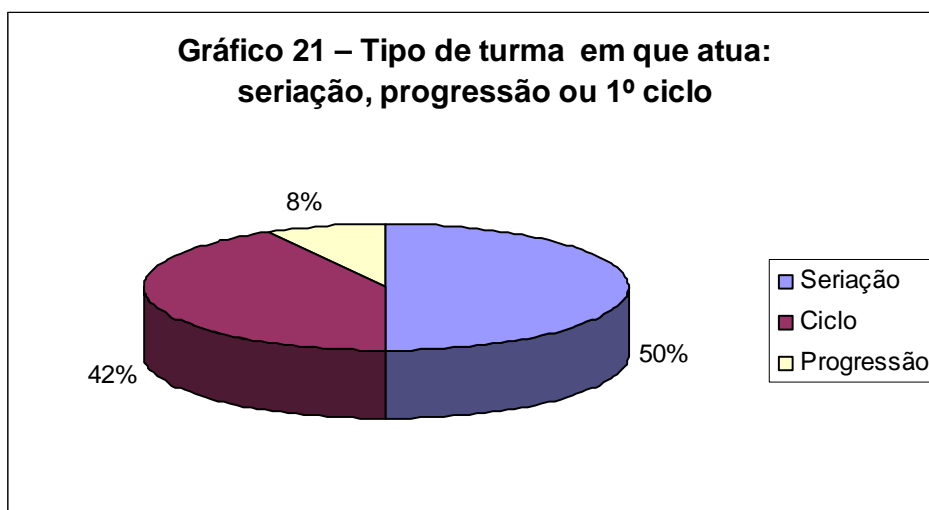
tardiamente. Esse fato pode estar relacionado com o meio de ingresso na Secretaria de Educação ser o concurso, novamente reforçando as teorias de Bourdieu.



O item que procurou saber sobre o tempo em que as professoras atuam na rede pública de ensino – **Gráfico 20** – revelou que: 50% já atuam entre seis e dez anos; 42%, entre 11 e 15 anos e 8% atuam há mais de 16 anos. Sobre o tempo de serviço na rede pública temos: “Leciono a dezessete anos, seis dos quais na rede oficial de ensino. A partir do ano passado estou lecionando no Bairro do Recreio, em uma turma de terceira série onde existem crianças oriundas do ciclo e da classe de progressão”. Outra declara: “Estou na Rede oficial há doze anos. Atualmente estou na 9ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE – em Campo Grande, atuo como supervisora da Educação de Jovens e Adultos – EJA – como elemento da CRE, junto a escolas que desenvolvem trabalhos com esse segmento de ensino. Também atuo, este ano, como professora em regime de dupla regência”.



A atuação em sala este ano revelou que 42% das professoras entrevistadas estão em turmas do 1º ciclo de aprendizagem; 50% atuam em turmas do regime seriado, 3ª ou 4ª série e 8%, em classe de progressão – **Gráfico 21**. Sobre a atuação temos que: “Atualmente estou trabalhando com uma turma que está no segundo ano do ciclo, acompanhando desde o ano passado. Já atuei na rede pública como professora alfabetizadora e como o ciclo tem como principal objetivo a alfabetização, desenvolvida nos três anos de duração do ciclo, portanto ainda desenvolvo esta atividade”. Outra afirma: “Atualmente estou trabalhando com uma turma de primeiro ano do ciclo, alfabetizando”. Outra informa que: “Atuo como professora em uma classe de progressão da Escola Municipal Alfredo Cesário Alvim, também em Campo Grande, o que implica em alfabetização. Durante cinco anos atuei como professora de Classe de Alfabetização”.

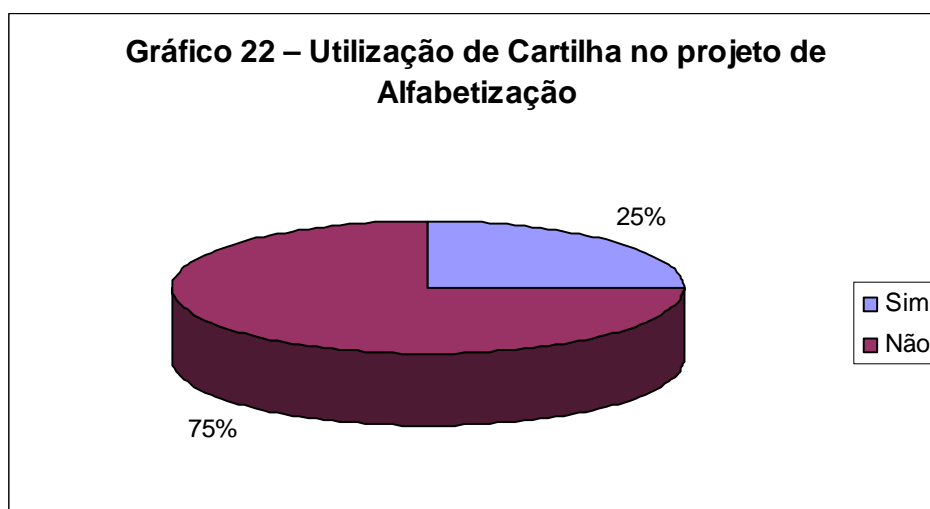


A importância do resultado, apresentado no **gráfico 21**, reside no fato de que 50% das professoras pesquisadas já estão envolvidas na nova formatação do sistema brasileiro de ensino. O novo sistema propõe uma arquitetura do ensino brasileiro em ciclos de aprendizagem e, embora o primeiro ciclo já esteja implantado há sete anos, a resistência à proposta foi muito grande. Um número considerável de professores envolvidos com o ciclo e com a classe de progressão pode apontar para um otimismo com relação à pretensão da Secretaria Municipal de Educação de implementar, em 2007, os dois ciclos de aprendizagem que faltam. Por outro lado, baseado nos relatos obtidos, esse mesmo dado pode sinalizar uma preocupação maior com relação à possibilidade de os dois últimos ciclos serem lançados já no próximo ano. Segundo relatos que obtive na pesquisa ainda não se pode dizer que há um real envolvimento dos professores com a proposta de ciclagem.

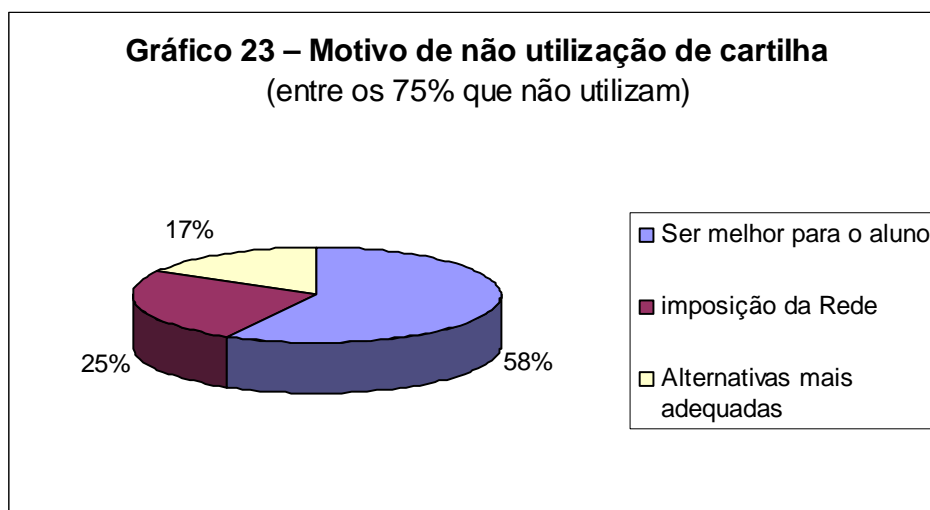
Um dos relatos diz: “Estou trabalhando na Coordenadoria. Percebo que muitas professoras, ainda, não conseguem se desatrelar da seriação. Muitas ainda dizem que o ciclo corresponde a três séries, o que cria muita confusão. Trabalho na dupla com uma turma de progressão e vejo que existe um descaso das professoras com relação ao aluno,

que passam três anos no ciclo e chegam na progressão sem nenhum ganho real de alfabetização. Não sei se não procuram desenvolver o trabalho ou se só se preocupam com os alunos que estão acompanhando”.

De todas as professoras entrevistadas, 100%, atuam ou já atuaram como alfabetizadora. 92%, entre seis de dez anos e 8%, durante cinco anos. Sobre o uso ou não de cartilha neste processo, 75% nunca utilizaram cartilha para alfabetizar e 25% já utilizaram cartilha em algum momento – **Gráfico 22**.



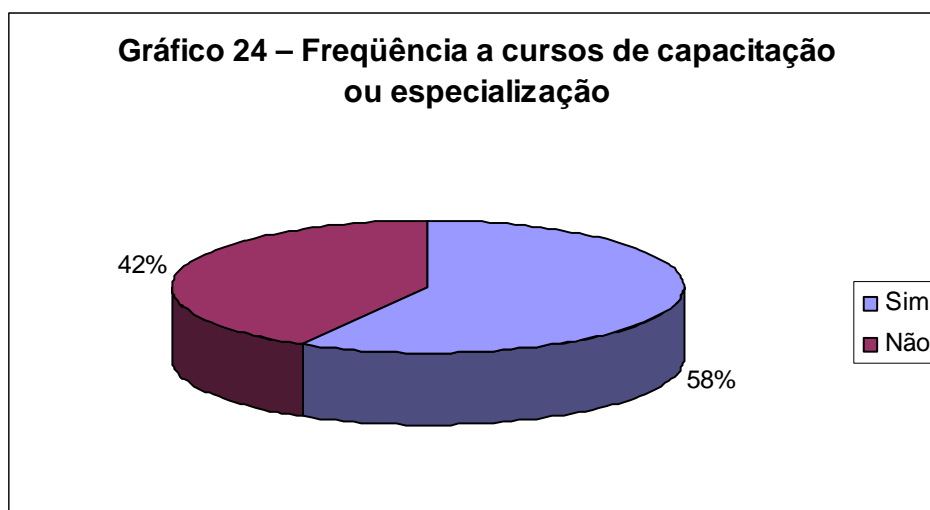
O item que buscou saber o motivo de utilizarem ou não cartilha – **Gráfico 23** – revelou que, entre aquelas que utilizaram cartilhas, 100% o fizeram por imposição da direção da escola. Quanto às que nunca utilizaram cartilhas 70% não o fazem, ou não o fizeram por acreditar que a alfabetização sem cartilha se desenvolve melhor e 30% não o fizeram por imposição da rede pública.



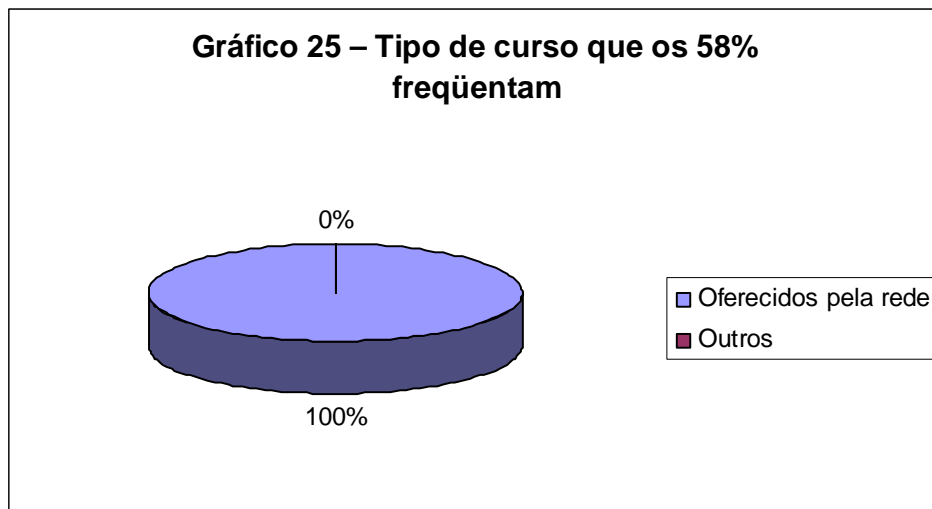
Com relação ao uso de cartilha por imposição, destacamos o depoimento da entrevistada que afirma: “Fiz uso de cartilha com minhas turmas por imposição da direção da escola, mas gostaria de ter podido desenvolver outro tipo de trabalho, pois acho que a cartilha deixa o aluno muito preso àquelas palavras, àqueles textos”. Quanto a não utilização de cartilha por orientação da rede pública, uma entrevistada afirma: “Não utilizo cartilha por ser a orientação da Secretaria de Educação e por acreditar que a cartilha limita a atuação do professor, torna o aluno dependente, além de não permitir o avanço deste aluno em outras práticas. Mesmo que não fosse a orientação da secretaria municipal não utilizaria cartilha para desenvolver o processo de alfabetização”. Outra entrevistada acrescenta que: “nunca utilizei cartilha para trabalhar o processo de alfabetização, pois a rede propõe alternativas mais interessantes”.

Os itens relacionados às questões profissionais tiveram como base teórica as propostas de Felipe Perrenoud para a formação de professores e as competências por ele sugeridas para serem desenvolvidas por professores. Um dos itens está relacionado com a formação continuada, que o próprio autor já aponta como sendo algo novo e bastante frágil,

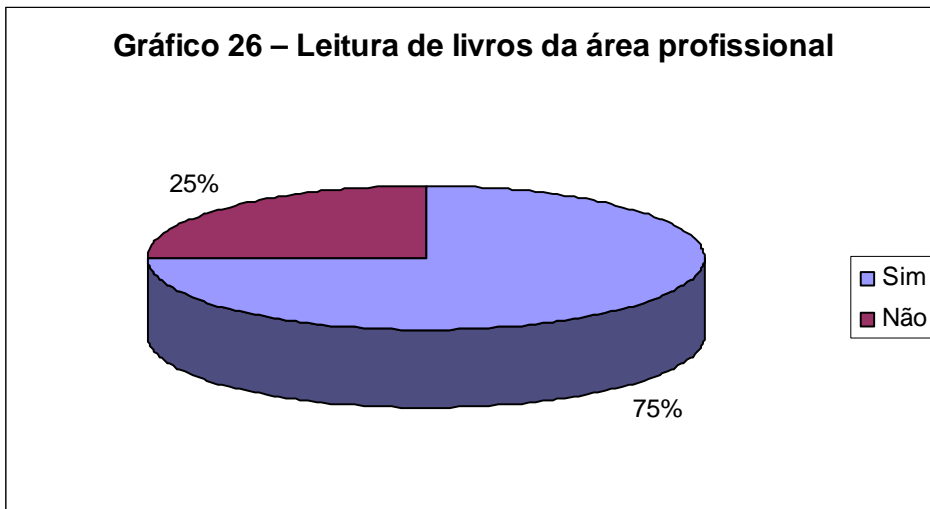
embora sinalize que essa busca é acompanhada de mudanças do perfil ou de identidade profissional. Com relação a essa formação, o item que procurou saber da busca por cursos, visando novas capacitações – **Gráfico 24** –, apresentou como resultado que 58% freqüentam e 42%, não.



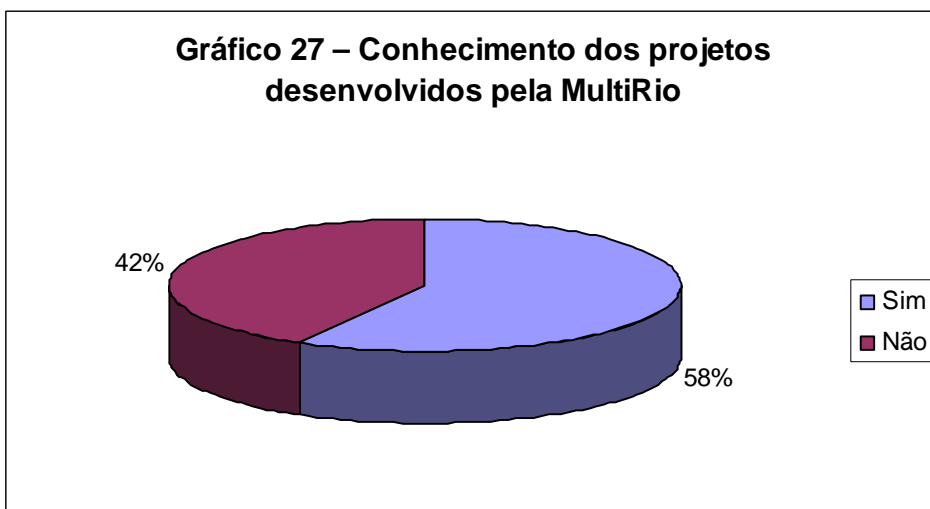
Outra pergunta foi dirigida no sentido de entender melhor a questão da formação continuada e perguntou às professoras que freqüentam os cursos sobre o tipo de curso freqüentado – **Gráfico 25** – e 100% das entrevistadas informaram só freqüentar os cursos que são oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação. Novamente o resultado da pesquisa expõe a fragilidade da construção do novo paradigma de professor que percebe a gerência de sua carreira e a continuação de sua formação como fatores importantes para o seu crescimento profissional, permanecendo a dúvida se o professor deste segmento tem consciência da importância de sua profissionalização.



A leitura de livros ligados à profissão é outro item inserido na mesma preocupação – **Gráfico 26**. Nesse quesito, as respostas obtidas apontaram que 75% das entrevistadas costumam ler livros relacionados à profissão, contra 25% que não o fazem. No entanto, mesmo o resultado apontando um índice alto de leitoras, ao indagarmos quais livros, 85% das que se declararam leitoras, informaram só terem lido os que tinham relação com o trabalho de conclusão de curso que está freqüentando. Novamente fica visível que as entrevistadas não estão conscientes do desempenho esperado dos professores, da importância de atualização e da formação continuada.

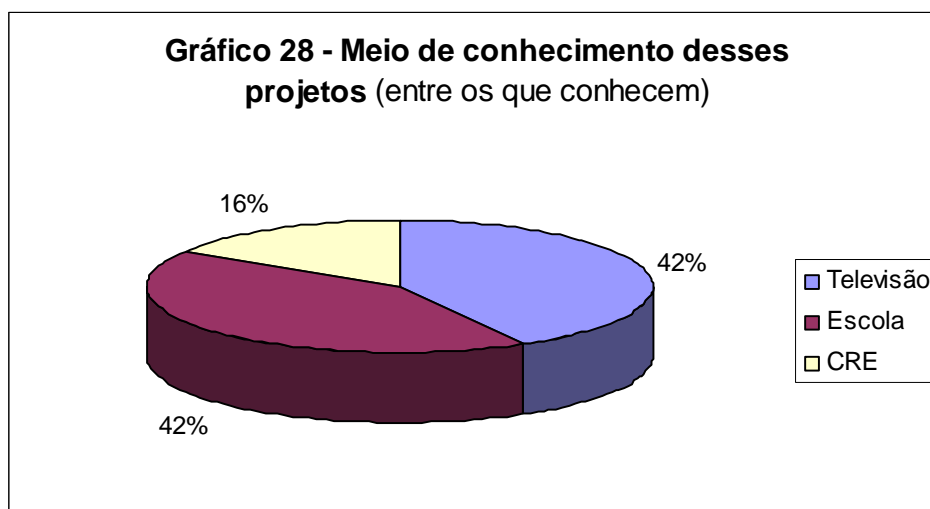


Além da possibilidade de estes professores estarem, por sua própria iniciativa buscando promover a continuação de sua formação, a Secretaria Municipal promove através da Empresa MultiRio a atualização por meio de programas veiculados pela televisão. Procuramos saber sobre o interesse neste recurso. Com relação ao item que perguntou sobre o conhecimento que cada uma tinha sobre os projetos desenvolvidos pela MultiRio – **Gráfico 27** –, 58% disseram ter conhecimento e 42% declararam total desconhecimento.



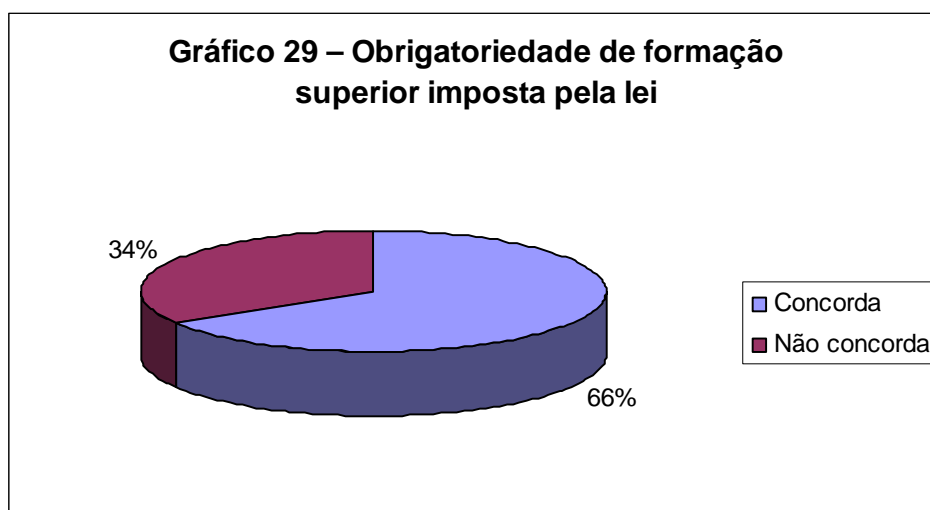
Este foi mais um dado que revelou a falta de comprometimento com o crescimento profissional. Preocupa saber que mesmo um projeto que oferece a facilidade de estar dentro da casa da professora não provoca a reação esperada de envolvimento com a possibilidade de um acúmulo maior de conhecimento profissional.

Com relação às que se declararam conhecedoras dos projetos implementadas pela empresa da Secretaria, procuramos investigar através de que canal de comunicação souberam da apresentação – **Gráfico 28**. Neste item 42% declararam ter conhecimento por divulgação dentro da escola, outros 42% informaram que buscam por meio da própria programação da televisão se inteirar dos próximos projetos e 16% informaram que souberam através da divulgação feita pela Coordenadoria.

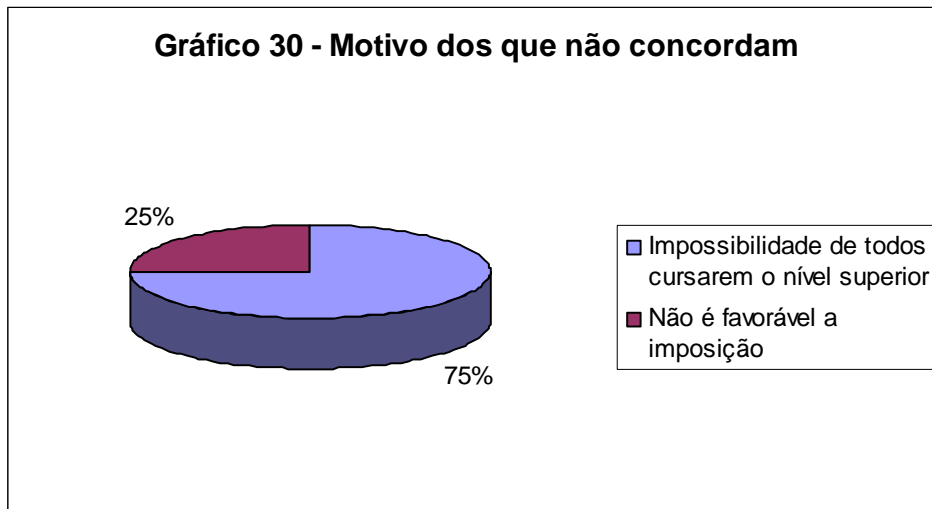


Embora o percentual das professoras que ainda não procuram esse meio de crescimento profissional seja alto - 42% - acreditamos que essa é uma forma de atrair mais professores para a busca do crescimento profissional.

Quanto à imposição que a Lei 9394/96 estabelece a respeito da formação superior – **Gráfico 29** – dos professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental, 66% mostra-se a favor e 34%, contra.



O que motiva as professoras – **Gráfico 30** – que se mostraram contra a imposição apresentou o seguinte perfil: 75% acreditam ser impossível a todos cursar uma faculdade, e, por esse motivo, acham que não deveria haver uma imposição. 25% se mostraram desfavoráveis a qualquer tipo de imposição. Consideram que seria melhor haver uma conscientização dos professores da rede.



Com os depoimentos colhidos verificamos que as professoras entrevistadas estão inseridas na crise pela qual a função docente passa chamada “síndrome de Burnout” (Santos Neto. In. Severino e Fazenda, 2002: 43). Para Santos Neto, este é um momento real de crise da função docente, pois:

Os modelos tradicionais da organização da escola e do currículo não atendem às exigências atuais. Há insatisfação por parte de alunos, professores, pais e comunidades. As instituições, desorientadas, buscam novos modelos para resgatar a competência da escola com a finalidade de concretizar seus projetos político-pedagógicos (In. Severino e Fazenda, 2002: 42).

O mesmo autor alerta para o fato de que muitos professores se defrontam com um mal-estar, que chama de mal-estar docente, por não se sentirem possuidores da competência que lhes é cobrada (In. Severino e Fazenda, 2002: 43). Essa crise, pela qual o docente passa, está inserida na crise pela qual a instituição escola passa e esta acontece “no meio de uma crise mais ampla, captada inicialmente como crise da cultura moderna e posteriormente como crise planetária” (In. Severino e Fazenda, 2002: 43), já observada por Morin e destacada neste trabalho, no capítulo anterior.

Conclusão:

Após pesquisa bibliográfica feita com base em autores que estão inseridos no debate sobre a questão da formação do professor, percebemos que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental foram protagonistas de divergência quanto ao seu real papel. Paulo Freire e Miguel Arroyo apontam que durante muito tempo a dúvida sobre a profissionalização rondou o fazer dos que estavam envolvidos neste segmento educacional. Tia ou professora? É uma questão recorrente que deixa exposta a dúvida sobre esta profissionalização.

Outro ponto levantado que evidencia a necessidade de se repensar a formação do professor, diz respeito à questão da feminilização da profissão, principalmente dos professores ligados ao antigo ensino primário. Segundo o estudo feito, esta foi a profissão que pais e maridos viram como ideal para ser exercida pela mulher, até então impedida de entrar no mercado de trabalho. Não havia um compromisso profissional e características associadas à maternidade foram transferidas para a professora das séries iniciais. Desta forma, sacerdócio e a vocação são palavras que sempre estiveram próximas desses professores, tornando quase o magistério neste segmento educacional, uma função desprovida de necessidades ligadas à profissionalização.

Após as leituras de autores que tiveram como alvo a formação dos professores do segmento inicial da educação formal, percebe-se que a profissionalização e as qualidades historicamente ligadas a este segmento, não são incompatíveis. É importante que haja o preparo adequado, mas que algumas características anteriormente relacionadas a estes profissionais, por serem fundamentais para quem quer se dedicar a essa função, também

sejam observadas na formação deste profissional. Sendo assim evidencia-se a preocupação com a formação adequada dos professores das séries iniciais. Estes profissionais devem ter consciência da necessidade de preocupação com a sua formação, buscando atualizar-se para estar adequado às novas demandas.

Realizada a pesquisa de campo e feita a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, concluímos que o problema da formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental acompanha a história da educação no Brasil. Muitos foram os momentos em que as mudanças promovidas na educação buscaram alcançar os professores deste segmento. Um destaque deve ser feito às legislações que promoveram mudanças na formação desses profissionais. Após ouvir professores que atuam na rede pública de ensino, no Ensino Fundamental, séries iniciais, foi possível esboçar algumas conclusões.

As professoras entrevistadas estão em uma faixa etária elevada, muito embora o tempo de magistério não corresponda à idade revelada. Este é um problema para o qual especialistas no Chile têm chamado a atenção quando se referem às tensões constantes na relação do governo com os sindicatos de professores. A média de idade dos professores é alta, e acompanha uma tendência que esta pesquisa acabou confirmando. A maioria das entrevistadas concluiu o ensino Normal dentro da faixa etária adequada, ou seja, entre dezessete e dezenove anos, no entanto, ingressaram no magistério público anos mais tarde, o que pode levar à conclusão de que encontraram dificuldade no mecanismo de ingresso no magistério da rede pública de ensino, feito por meio de concurso público. Esse dado está em acordo com as dificuldades encontradas por elas, em relação ao ingresso no ensino superior.

Todas as entrevistadas completaram o Ensino Fundamental na rede pública, o ensino Normal já não apresentou o mesmo perfil, já que mais da metade estudou em escolas privadas, e, ao conseguir chegar ao Ensino Superior, todas estão cursando Pedagogia em instituições privadas. Essa tendência reforça a tese de que os alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e médio não fazem o Ensino Superior em instituições públicas, o que sustenta a teoria do capital cultural de Bourdieu.

Diante das novas demandas apontadas no estudo, percebe-se que existe uma real necessidade de o profissional buscar ser o articulador de sua formação para, de forma consciente, promover a sua formação continuada. As professoras demonstraram que não procuram promover a sua própria formação continuada, como proposto por Philippe Perrenoud em seus estudos. Não buscam, por conta própria, a frequência aos cursos apropriados para ampliação de conhecimento e aprendizado de novas propostas educacionais. Não se mobilizam diante das oportunidades abertas pela Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes sequer têm conhecimento das mesmas e só procuraram a formação superior por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por essas razões, chegamos à conclusão de que os professores entrevistados não têm consciência da importância de sua formação para se manter adequadamente no mercado de trabalho, nem para a formação das novas gerações. Por essas indicações, ficam fortalecidas as observações de Pierre Bourdieu a respeito da influência que o capital cultural cultivado em família ou herdado pode exercer sobre a prática dos profissionais que lidam com cultura, conhecimento, aprendizado. Tanto a formação quanto a posição dos indivíduos na sociedade estão estreitamente relacionadas com a aquisição ou o manuseio que o acúmulo de capital cultural propicia.

Bibliografia

AGUERRONDO, Inês. “Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente”. In: *Ofício de professores na América Latina e Caribe – trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

ALENCAR, Chico, CARPI, Lucia e RIBEIRO, Marcus Venício. *História da sociedade brasileira*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª edição. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

AZANHA, José Maria Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, CATANI, Denice Barbosa. “Formar educadores – desafio para todos os tempos”. In: BARBOSA Raquel Lazzari Laite (Org.) *Formação de Educadores desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____ (Org.). *Trajétoias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O Ensino monitoral/mútuo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memórias da educação no Brasil*. Volumes I, II e III. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BOMENY, Helena (Org.). *Ensino Básico na América latina: Experiências, reformas e caminhos*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

_____. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª edição. Organização, introdução e seleção de Sérgio Miceli. Tradução Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Escritos de Educação*. 6ª edição. Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Tradução de Guilherme José de Freitas. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 7ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

DELANNOY, Françoise. Os docentes brasileiros: preparação, desenvolvimento profissional e incentivos – elementos para um marco estratégico. In: *Ofício de professores na América Latina e Caribe – trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Editora Maia e Smidt, 1933.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. 15ª edição, São Paulo: Editora Olho d'água, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das idéias pedagógicas*. Série Educação. 8ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GENTILI Pablo e SILVA Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002

GRINSUN, Mirian P. S. Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. Formação dos profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, Nilda e VILLAEDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei no. 9.394/96)*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 1999.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 9ª edição, Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Thompson, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

KOSHIBA, Luis e PEREIRA, Denise Manzi Frayse. *História do Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Editora Atual, 1996.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. 2ª edição. São Paulo Editora Papirus, 2000.

MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar brasileira – o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

MELLO, Guiomar Namó e REGO, Tereza Cristina. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Ofício de professores na América Latina e Caribe – trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

MÉSZÁROS, Istiván. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 9ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MORRISON, Andrew R. e BIEHL, Maria Loreto. *A família ameaçada: violência doméstica nas Américas*. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999.

_____. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999.

_____. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000a.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000b.

_____; PAQUAY, Léopold, ALTET Marguerite e CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: Que estratégias? Quais Competências?* 2ª edição. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª edição. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmento de uma sociologia do fracasso*. 2ª edição. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.

_____. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.

_____; THURLER, Mônica. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.

_____; ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold e colaboradores. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2003.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2004.

_____; BOLSTELI, Michele e outros. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2005.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento*. Coleção biblioteca básica brasileira. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. São Paulo: Editora Papirus, 2002.

SOUZA, Jésus Barbosa de Souza. *Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio*. São Paulo: Scipione, 1996.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil de Castelo a Tancredo*. 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Editora Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memórias da educação no Brasil*. Volumes I, II e III. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tendi. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professores na América Latina e Caribe – trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

Anexo 1: Dados do Armazém de Dados da Secretaria Municipal de Educação

Armazém de Dados

Tabela 936 - Ensino superior - docentes por grau de formação, segundo as Dependências Administrativas - 2001 / 2004

Dependências	Total docentes	Grau de formação				
		Sem graduação	Com graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2001						
Total	17 368	28	2 976	3 633	6 335	4 396
Pública	7 128	-	908	878	2 373	2 969
Federal	4 364	-	611	234	1 265	2 254
Estadual	2 764	-	297	644	1 108	715
Privada	10 240	28	2 068	2 755	3 962	1 427
Particular	1 476	-	219	544	584	129
Comun/Confes/Filant	8 764	28	1 849	2 211	3 378	1 298
2002						
Total	...	...	...	...	...	...
Pública	...	...	...	...	...	...
Federal	...	...	...	...	...	...
Estadual	...	...	...	...	...	...
Municipal	...	...	...	...	...	...
Privada	...	...	...	...	...	...
Particular	...	...	...	...	...	...
Comun/Confes/Filant	...	...	...	...	...	...
2003						
Total	20 703	3	4 714	3 465	7 157	5 364
Pública	6 869	-	1 192	224	1 839	3 614
Federal	4 014	-	342	203	1 069	2 400
Estadual	2 855	-	850	21	770	1 214
Privada	13 834	3	3 522	3 241	5 318	1 750
Particular	1 863	-	224	598	829	212
Comun/Confes/Filant	11 971	3	3 298	2 643	4 489	1 538
2004						
Total	21 372	4	4 130	3 846	7 810	5 582
Pública	6 822	-	1 328	301	1 648	3 545
Federal	4 138	-	546	187	973	2 432
Estadual	2 684	-	782	114	675	1 113
Privada	14 550	4	2 802	3 545	6 162	2 037
Particular	1 648	-	171	570	705	202
Comun/Confes/Filant	12 902	4	2 631	2 975	5 457	1 835

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - EDUDATABRASIL - www.edudatabrasil.inep.gov.br - em setembro de 2006

Notas: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

... Dado numérico não disponível.

Tabela 974 Alunos matriculados na rede municipal de ensino por sexo, segundo as Coordenações Regionais de Educação (CRE's) 2000/2005 (matrícula inicial)

Coordenações Regionais de Educação	2000			2001			2002		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Total	694 987	355 352	339 635	698 921	358 001	340 920	706 924	361 531	345 393
1ª	31 805	16 176	15 629	32 274	16 471	15 803	32 241	16 356	15 885
2ª	63 238	31 983	31 255	63 140	32 008	31 132	61 449	31 246	30 203
3ª	60 607	30 858	29 749	59 971	30 689	29 282	60 474	30 885	29 589
4ª	98 963	50 281	48 682	98 160	50 049	48 111	98 167	50 127	48 040
5ª	69 457	35 577	33 880	69 927	35 897	34 030	69 283	35 553	33 730
6ª	50 222	25 877	24 345	49 291	25 398	23 893	49 706	25 697	24 009
7ª	77 280	39 674	37 606	79 454	40 842	38 612	81 120	41 629	39 491
8ª	99 353	50 723	48 630	99 349	50 647	48 702	101 797	51 520	50 277
9ª	71 765	37 005	34 760	72 466	37 455	35 011	72 690	37 293	35 397
10ª	72 297	37 198	35 099	74 889	38 545	36 344	79 997	41 225	38 772

Coordenações Regionais de Educação	2003			2004			2005		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Total	735 511	376 126	359 385	748 409	383 270	365 139	753 276	386 417	366 859
1ª	34 262	17 382	16 880	33 943	17 405	16 538	34 780	17 880	16 900
2ª	63 004	32 029	30 975	63 071	32 221	30 850	62 893	32 188	30 705
3ª	62 225	31 736	30 489	62 864	32 094	30 770	63 180	32 439	30 741
4ª	103 219	52 832	50 387	104 633	53 369	51 264	105 504	53 889	51 615
5ª	70 583	36 283	34 300	71 616	36 831	34 785	70 941	36 517	34 424
6ª	50 918	26 029	24 889	52 149	26 719	25 430	52 670	26 816	25 854
7ª	85 682	44 046	41 636	88 475	45 533	42 942	90 268	46 566	43 702
8ª	104 541	53 100	51 441	105 068	53 460	51 608	103 920	52 915	51 005
9ª	75 172	38 606	36 566	76 970	39 553	37 417	77 529	39 938	37 591
10ª	85 905	44 083	41 822	89 620	46 085	43 535	91 591	47 269	44 322

Armazém de Dados

Tabela 976 Unidades Escolares por tipo de estrutura física e atendimento, segundo as Coordenações Regionais de Educação (CRE) - 2005

Coordenações Regionais de Educação	Estrutura física							
	Creches municipais (1)	UUEE				CREJA (4)	CIEP	Especial
		Total de UUEE (2)	Ensino fundamental					
			1º Segmento (3)	2º Segmento	1º e 2º Segmentos			
Total	202	1.051	677	147	226	1	101	10
1ª	21	53	34	4	14	1	5	-
2ª	20	114	73	18	23	-	8	2
3ª	15	101	63	11	27	-	5	1
4ª	30	134	77	15	42	-	16	1
5ª	17	104	63	14	27	-	4	1
6ª	12	77	54	12	11	-	10	-
7ª	20	113	76	20	17	-	12	1
8ª	19	146	98	19	29	-	16	2
9ª	14	104	72	18	14	-	12	1
10ª	34	105	67	16	22	-	13	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME - Planilha de Movimentação 00

Nota: (1) As unidades de creche atendem apenas crianças de 0 a 3 anos de idade.

(2) Há três unidades escolares (UUEE) que no momento não oferecem matrícula e, portanto, não constam do somatório geral de UUEE.

(3) A modalidade de ensino pré-escola funciona nas unidades escolares (UUEE) do ensino fundamental.

(4) Há 117 unidades escolares (UUEE) atendendo ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria oferecendo cursos noturnos. A coordenação destas unidades é exercida pela CREJA, um centro de referência do programa, que promove atendimento diferenciado.

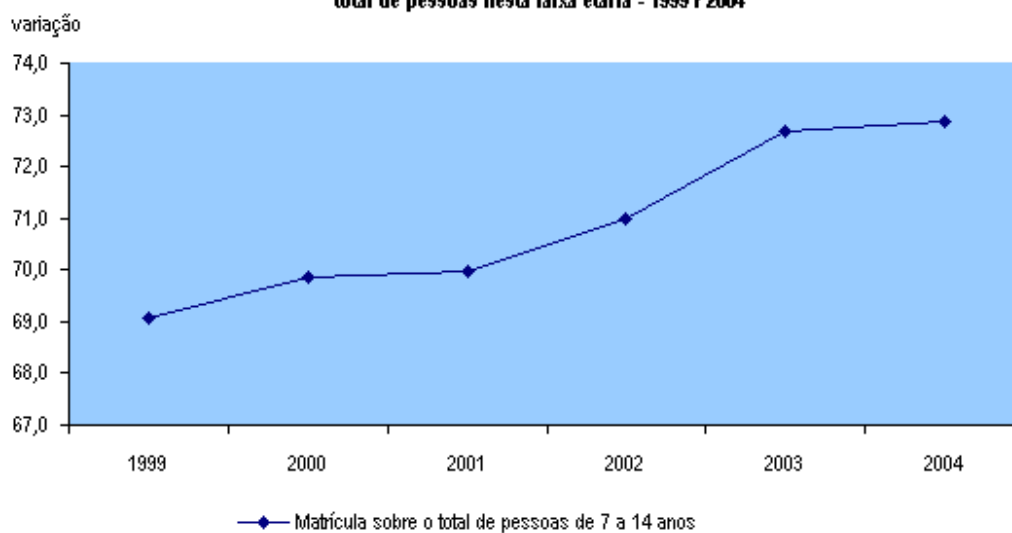
Tabela 1170

Matrículas no ensino fundamental de pessoas de 7 a 14 anos da rede pública municipal, sobre o total de pessoas nesta faixa etária residentes no Município do Rio de Janeiro - 1999 / 2004

Anos	Matrícula inicial no ensino fundamental de crianças 7 a 14 anos	Crianças de 7 a 14 anos	% (matrícula / crianças)
1999	486 858	704 849	69,1
2000	487 028	697 132	69,9
2001	482 414	689 500	70,0
2002	485 563	681 952	71,0
2003	490 257	674 485	72,7
2004	486 043	667 100	72,9

Fontes: Secretaria Municipal de Educação - SME, IBGE - Censo Demográfico 2000 e IPP/DIG - estimativas de população (1999 e 2001 a 2004)

Matrículas no ensino fundamental da rede pública municipal de pessoas de 7 a 14 anos sobre o total de pessoas nesta faixa etária - 1999 / 2004



Fontes: Secretaria Municipal de Educação, SME, IBGE - Censo Demográfico 2000 e IPP/DIG - estimativas de população (1999 e 2001 a 2004)

Tabela 917 Ensino fundamental - matrícula, por sexo e segmento e docentes por segmento, segundo as Dependências Administrativas - 1999 / 2005

Dependências	Matrícula					Docente		
	Total	Masculino	Feminino	1º segmento	2º segmento	Total	1º segmento	2º segmento
1999								
Total	887 797	452 653	435 144	489 963	397 834	46 105	20 386	25 719
Federal	11 586	5 881	5 705	3 336	8 250	720	261	459
Estadual	40 744	20 547	20 197	5 937	34 807	1 825	226	1 599
Municipal	618 832	316 154	302 678	368 329	250 503	26 475	12 602	13 873
Particular	216 635	110 071	106 564	112 361	104 274	17 085	7 297	9 788
2000								
Total	874 437	445 270	429 167	475 599	398 878	46 527	20 766	25 761
Federal	10 890	5 515	5 375	3 154	7 736	819	256	563
Estadual	42 833	21 397	21 436	6 269	36 604	2 233	262	1 971
Municipal	607 853	310 194	297 659	355 254	252 599	26 284	12 964	13 320
Particular	212 861	108 164	104 697	110 922	101 939	17 191	7 284	9 907
2001								
Total	1 731 858	441 656	424 273	464 132	401 797	47 144	20 790	26 354
Federal	21 084	5 330	5 212	3 062	7 480	790	262	528
Estadual	80 404	19 854	20 348	6 420	33 782	2 217	284	1 933
Municipal	1 207 380	308 889	294 801	343 845	259 845	26 958	12 814	14 144
Particular	422 990	107 583	103 912	110 805	100 690	17 179	7 430	9 749
2002								
Total	1 703 158	434 534	417 045	463 324	388 255	46 841	21 090	25 751
Federal	20 876	5 383	5 055	3 175	7 263	713	261	452
Estadual	71 090	18 154	17 391	6 431	29 114	2 111	282	1 829
Municipal	1 186 036	303 061	289 957	343 606	249 412	27 058	13 309	13 749
Particular	425 156	107 936	104 642	110 112	102 466	16 959	7 238	9 721
2003								
Total	850 716	435 008	415 708	470 348	380 368	48 354	22 055	26 299
Federal	9 770	5 022	4 748	2 907	6 863	823	264	559
Estadual	34 938	18 858	16 080	7 156	27 782	1 884	287	1 597
Municipal	590 578	301 949	288 629	347 731	242 847	28 142	14 151	13 991
Particular	215 430	109 179	106 251	112 554	102 876	17 505	7 353	10 152
2004								
Total	849 319	435 816	413 503	483 724	365 595	48 214	22 457	25 757
Federal	9 892	5 061	4 831	3 417	6 475	898	302	596
Estadual	33 930	18 493	15 437	7 058	26 872	2 078	313	1 765
Municipal	595 907	306 072	289 835	360 809	235 098	28 451	14 565	13 886
Particular	209 590	106 190	103 400	112 440	97 150	16 787	7 277	9 510
2005								
Total	842 155	432 436	409 719	481 928	360 227	48 329	22 347	25 982
Federal	9 806	4 856	4 950	3 399	6 407	943	325	618
Estadual	31 669	17 104	14 565	6 261	25 408	2 263	350	1 913
Municipal	592 267	304 164	288 103	360 485	231 782	28 136	14 406	13 730
Particular	208 413	106 312	102 101	111 783	96 630	16 987	7 266	9 721

Armazém de Dados

Tabela 918 - Ensino fundamental - matrícula, por idade e faixa etária, segundo as Dependências Administrativas - 1999 / 2005.

Dependências Administrativas	Total	Idade		
		7 anos	7 a 14 anos	> 14 anos
1999				
Total	887 247	36 992	709 494	140 761
Federal	11 583	2	9 433	2 148
Estadual	40 197	298	12 515	27 384
Municipal	618 832	35 035	489 034	94 763
Particular	216 635	1 657	198 512	16 466
2000				
Total	814 437	33 620	711 066	69 751
Federal	10 890	4	9 043	1 843
Estadual	42 833	444	13 680	28 709
Municipal	547 853	31 245	493111	23 497
Particular	212 861	1 927	195232	15 702
2001				
Total	853 929	17 137	703 213	133 579
Federal	10 542	-	8 852	1 690
Estadual	28 202	304	1 334	26 564
Municipal	603 690	14 874	497 918	90 898
Particular	211 495	1 959	195 109	14 427
2002				
Total	851 579	10 129	711 918	129 532
Federal	10 438	1	8 611	1 826
Estadual	35 545	188	13 548	21 809
Municipal	593 018	8 308	492 952	91 758
Particular	212 578	1 632	196 807	14 139
2003				
Total	850 716	10 383	714 065	125 354
Federal	9 770	2	8 168	1 600
Estadual	34 938	153	12 691	22 094
Municipal	590 578	8 588	495 858	86 132
Particular	215 430	1 657	198559	15 214
2004				
Total	849 319	21 418	712271	115 630
Federal	9 892	146	8383	1 363
Estadual	33 930	222	12020	21 688
Municipal	595 907	16 516	500270	79 121
Particular	209 590	4 534	191598	13 458
2005				
Total	842 155	55 562	700865	85 728
Federal	9 806	212	8282	1 312
Estadual	31 669	213	12276	19 180
Municipal	592 267	50 256	491248	50 763
Particular	208 413	4 881	189059	14 473

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, EDUDATABRASIL - www.edudatabrasil.inep.gov.br - em julho de 2006.

Tabela 919 - Ensino fundamental - 1º segmento - docentes, por grau de formação, segundo as Dependências Administrativas - 1999 / 2005

Dependências Administrativas	Total	Fundamental Incompleto e Completo	Médio completo	Superior completo e sem licenciatura
1999				
Total	20 386	237	10 649	9 500
Federal	261	0	64	197
Estadual	226	0	154	72
Municipal	12 602	38	5 655	6 909
Particular	7 297	199	4 776	2 322
2000				
Total	20 766	200	10 998	9 568
Federal	256	–	11	245
Estadual	262	–	190	72
Municipal	12 964	18	6078	6 868
Particular	7 284	182	4719	2 383
2001				
Total	20 800	127	10 710	9 963
Federal	262	–	85	177
Estadual	294	–	225	69
Municipal	12 814	–	5 853	6 961
Particular	7 430	127	4 547	2 756
2002				
Total	21 089	162	10 598	10 329
Federal	261	–	8	253
Estadual	282	–	174	108
Municipal	13 308	15	6 164	7 129
Particular	7 238	147	4 252	2 839
2003				
Total	22 055	186	10 045	11 824
Federal	264	–	5	259
Estadual	287	–	168	119
Municipal	14 151	27	5 997	8127
Particular	7 353	159	3 875	3319
2004				
Total	22 457	167	9 623	12667
Federal	302	0	12	290
Estadual	313	11	156	146
Municipal	14 565	63	5 739	8763
Particular	7 277	93	3 716	3468
2005				
Total	22 347	62	8 899	13386
Federal	325	0	10	315
Estadual	350	0	144	206
Municipal	14 406	19	5 220	9167
Particular	7 266	43	3 525	3698

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, EDUDATABRASIL - via internet. www.edudatabrasil.inep.gov.br - em julho de 2006.

Notas:

Tabela 920

Educação Infantil - Creches - matrículas, por sexo e idade, segundo as Dependências Administrativas - 1999 / 2005

Dependências Administrativas	Total de Matrículas	Sexo		Idade		
		Masculino	Feminino	< 4 anos	4 a 6 anos	> 6 anos
1999						
Total	33 959	17 576	16 383	23 192	10 688	79
Federal	-	-	-	-	-	-
Estadual	294	159	135	199	95	-
Municipal	12 404	6 426	5 978	8 200	4 204	-
Particular	21 261	10 991	10 270	14 793	6 389	79
2000						
Total	41 254	21 545	19 709	28 865	12 354	35
Federal	-	-	-	-	-	-
Estadual	261	137	124	177	84	-
Municipal	16 122	8 447	7 675	11 292	4 830	-
Particular	24 871	12 961	11 910	17 396	7 440	35
2001						
Total	54 879	28 258	26 621	36 779	18 020	80
Federal	133	50	83	133	-	-
Estadual	274	130	144	196	78	-
Municipal	19 536	10 072	9 464	12 750	6 782	4
Particular	34 936	18 006	16 930	23 700	11 160	76
2002						
Total	54 547	28 248	26 299	36 511	17 860	176
Federal	130	54	76	130	-	-
Estadual	270	140	130	191	79	-
Municipal	19 686	10 204	9 482	12 739	6 940	7
Particular	34 461	17 850	16 611	23 451	10 841	169
2003						
Total	58 338	30 268	28 070	38 459	19 838	41
Federal	123	60	63	123	-	-
Estadual	231	115	116	139	92	-
Municipal	19 775	10 347	9 428	12 275	7 500	-
Particular	38 209	19 746	18 463	25 922	12 246	41
2004						
Total	63 660	33 294	30 366	43 776	19 848	36
Federal	131	73	58	126	5	-
Estadual	268	137	131	179	89	-
Municipal	23 006	12 149	10 857	15 162	7 844	-
Particular	40 255	20 935	19 320	28 309	11 910	36
2005						
Total	65 670	34 491	31 179	49 190	16 421	59
Federal	117	80	37	117	-	-
Estadual	238	116	122	163	75	-
Municipal	25 894	13 577	12 317	20 808	5 086	-
Particular	39 421	20 718	18 703	28 102	11 260	59

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, EDUATABRASIL - www.edutabasil.inep.gov.br - em setembro de 2006.

Progr. de Educação de
Jovens II bloco II

10 993

Série	Idade									
	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	> de 18 anos
Total	66 047	63 734	61 065	59 409	49 882	28 893	15 020	6 489	2 760	23 543
Educação Infantil (creche)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Infantil (pré-escola)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Período Inicial	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Período Intermediário	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Período Final	14	6	3	-	2	-	-	-	-	-
Classe de Progressão	5 928	3 120	1 647	1 012	468	186	85	26	12	7
3ª série	14 082	7 218	3 952	2 193	1 042	389	141	40	13	14
4ª série	39 657	13 201	7 056	3 838	1 918	746	246	92	26	17
5ª série	5 607	33 882	14 485	8 733	5 131	2 292	809	193	67	38
6ª série	225	5 571	27 244	12 906	7 875	4 074	1 673	501	131	58
7ª série	1	222	5 997	24 231	12 398	6 847	3 050	1 098	231	129
8ª série	-	1	227	6 068	19 683	11 509	5 644	2 022	543	251
Classe Especial	530	510	452	428	384	381	330	294	243	756
Progr. de Educação de Jovens I bloco I	-	-	-	-	104	120	136	104	102	4 930
Progr. de Educação de Jovens I bloco II	-	-	-	-	209	333	290	205	160	4 870
Progr. de Educação de Jovens II bloco I	-	-	-	-	501	1 086	1 059	708	449	6 123
Progr. de Educação de Jovens II bloco II	-	-	-	-	167	930	1 557	1 206	783	6 350

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME - Planilha de movimentação 00 - MARÇO / 2004

Tabela 1684 - Pré-escola e ensino fundamental - matrículas e nº de escolas na rede municipal de ensino, por APs, CREs, RAs e Bairros - 2006

Área de Planejamento	Coordenação Regional de Educação	Região Administrativa	Bairro	Matrículas	Nº Escolas
Total				726 323	1 055
<i>Área de Planejamento 1</i>				32 522	54
	1ª CRE			32 522	54
		I Portuária		6 882	10
			Gamboa	230	1
			Santo Cristo	1 675	3
			Saúde	1 706	1
			Caju	3 271	5
		II Centro		5 544	10
			Centro	5 544	10
		III Rio Comprido		7 497	13
			Cidade Nova	1 869	5
			Catumbi	1 684	2
			Rio Comprido	3 462	4
			Estácio	482	2
		VII São Cristóvão		10 461	16
			São Cristóvão	7 999	12
			Mangueira	175	1
			Benfica	2 287	3
		XXI Paquetá		533	2
			Paquetá	533	2
		XXIII Santa Teresa		1 605	3
			Santa Teresa	1 605	3
<i>Área de Planejamento 2</i>				60 180	114
	2ª CRE			60 180	114
		IV Botafogo		11 250	23
			Glória	948	2
			Flamengo	593	2
			Laranjeiras	2 089	4
			Catete	1 528	2
			Cosme Velho	127	1
			Humaitá	1 059	2
			Urca	1 759	3
			Botafogo	3 147	7
		V Copacabana		5 567	9
			Leme	896	1
			Copacabana	4 671	8
		VI Lagoa		13 571	25

	Ipanema	2 263	4
	Leblon	3 720	4
	Lagoa	1 082	3
	Jardim Botânico	1 118	5
	Gávea	3 346	6
	Vidigal	1 122	2
	São Conrado	920	1
	VIII Tijuca	12 431	28
	Tijuca	9 122	19
	Alto da Boa Vista	1 422	6
	Pça. da Bandeira	1 887	3
	IX Vila Isabel	14 079	25
	Maracanã	1 122	4
	Vila Isabel	5 595	10
	Grajaú	3 518	4
	Andaraí	3 844	7
	XXVII Rocinha	3 282	4
	Rocinha	3 282	4
Área de Planejamento 3		282 748	418
3ª CRE		59 948	99
	XII Inhauma	27 497	38
	Higienópolis	5 470	7
	Maria da Graça	1 016	1
	Inhaúma	10 953	11
	Eng. da Rainha	4 680	8
	Tomás Coelho	1 203	2
	Del Castilho	4 175	9
	XIII Meier	32 358	60
	Jacaré	1 943	4
	Rocha	3 063	4
	Riachuelo	2 118	3
	Engenho Novo	1 856	3
	Lins Vasconcelos	3 418	6
	Meier	3 887	7
	Cachambi	2 774	7
	Engenho de Dentro	5 363	11
	Água Santa	1 659	2
	Encantado	848	2
	Piedade	1 917	5
	Todos os Santos	549	1
	Abolição	448	1
	Pilares	2 515	4
	XXVIII Jacarezinho	667	1
	Jacarezinho	667	1
4ª CRE		99 624	134
	X Ramos	42 896	46
	Manguinhos	6 732	6
	Bonsucesso	17 329	16
	Ramos	9 279	12
	Olaria	9 556	12
	XI Penha	17 807	26
	Penha	8 601	10
	Penha Circular	4 548	9

	Brás de Pina	4 658	7
XXXI Vigário Geral		19 318	29
	Cordovil	7 846	14
	Vigário Geral	4 293	6
	Jardim América	5 303	6
	Parada de Lucas	1 876	3
XX Ilha		19 603	33
	Bancários	2 266	3
	Freguesia	1 636	2
	Jardim Guanabara	2 305	6
	Moneró	3 003	3
	Tauá	1 220	3
	Portuguesa	2 160	4
	Galeão	3 417	5
	Praia da Bandeira	608	1
	Cocotá	634	2
	Zumbi	1 430	2
	Jardim Carioca	924	2
5ª CRE		71 961	110
XIV Irajá		28 318	43
	Vila Cosmos	2 762	4
	Vicente de Carvalho	1 369	2
	Vila da Penha	2 973	5
	Vista Alegre	653	1
	Colégio	2 107	4
	Irajá	18 454	27
XV Madureira		43 643	67
	Honório Gurgel	2 539	3
	Quintino Bocaiúva	6 195	7
	Rocha Miranda	8 767	11
	Oswaldo Cruz	5 304	8
	Madureira	3 875	7
	Turiáçu	1 522	3
	Bento Ribeiro	1 803	3
	Mal. Hermes	5 879	10
	Campinho	736	1
	Cavalcanti	2 703	6
	Vaz Lobo	413	1
	Cascadura	3 907	7
6ª CRE		50 641	75
XXII Anchieta		22 297	34
	Parque Anchieta	4 667	6
	Anchieta	5 931	8
	Ricardo de Albuquerque	3 983	5
	Guadalupe	7 716	15
XXV Pavuna		28 344	41
	Acari	2 943	4
	Coelho Neto	5 102	9
	Costa Barros	1 554	3
	Barros Filho	2 252	2
	Pavuna	16 493	23
Área de Planejamento 4		88 023	113
7ª CRE		88 023	113

	XVI Jacarepaguá	63 257	73
	Taquara	17 537	21
	Freguesia	5 377	7
	Jacarepaguá	10 840	10
	Anil	5 316	6
	Gardênia Azul	1 426	1
	Pechincha	1 790	2
	Tanque	3 572	4
	Pça. Seca	7 351	8
	V. Valqueire	2 297	6
	Curicica	7 751	8
	XXXIV Cidade de Deus	7 485	12
	Cidade de Deus	7 485	12
	XXIV Barra da Tijuca	17 281	28
	B. da Tijuca	10 947	17
	Itanhangá	327	1
	Vargem Grande	2 492	4
	Vargem Pequena	1 539	3
	Recreio dos Bandeirantes	1 976	3
Área de Planejamento 5		262 850	356
8ª CRE		95 757	142
	XXXIII Realengo	32 989	53
	Deodoro	1 610	6
	Magalhães Bastos	3 977	7
	Realengo	22 325	33
	Vila Militar	1 825	2
	Jardim Sulacap	3 252	5
	XVII Bangu	62 768	89
	Senador Camará	12 143	19
	Padre Miguel	14 325	20
	Bangu	36 300	50
9ª CRE		78 844	109
	XVIII Campo grande	78 844	109
	Santissimo	6 877	9
	Inhoaíba	7 708	9
	Senador Vasconcelos	2 539	5
	Campo Grande	52 977	76
	Cosmos	8 743	10
10ª CRE		88 249	105
	XIX Santa Cruz	60 459	78
	Santa Cruz	44 130	58
	Paciência	16 329	20
	XXVI Guaratiba	27 790	27
	Sepetiba	5 483	4
	Guaratiba	9 990	10
	P.de Guaratiba	11 138	9
	B. de Guaratiba	1 179	4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME - planilha de movimentação 00 - 2006

Tabela 1690 - Creches - matrículas e nº creches na rede municipal de ensino, por APs, CREs, Ras e Bairros - 2006.

Área de Planejamento	Coordenação Regional de Educação	Região Administrativa	Bairro	Matrículas	Nº Creches
Total				23 548	209
Área de Planejamento 1				2 372	23
	1ª CRE			2 372	23
		I Portuária	Caju	586	6
		II Centro	Centro	160	2
		III Rio Comprido	Rio Comprido	194	2
			Estácio	162	2
			Cidade Nova	320	2
		VII São Cristovão	São Cristovão	310	3
			Benfica	109	1
			Mangueira	391	4
		XXIII Santa Tereza	Santa Tereza	140	1
Área de Planejamento 2				2 463	22
	2ª CRE			2 463	22
		IV Botafogo	Cosme Velho	95	1
		V Copacabana	Copacabana	217	1
		VI Lagoa	Gávea	117	1
			São Conrado	195	2
			Vidigal	299	2
		XXVII Rocinha	Rocinha	108	1
		VIII Tijuca	Tijuca	676	7
		IX Vila Isabel	Vila Isabel	305	2
			Grajaú	66	1
			Andaraí	385	4
Área de Planejamento 3				8 668	76
	3ª CRE			1 496	14
		XII Inhaúma	Inhaúma	50	1
			Del Castilho	135	1
			Engenho da Rainha	88	1
		XIII Méier	Engenho Novo	99	1
			Lins de Vasconcelos	326	2
			Piedade	75	1
			Pilares	310	3
			Sampaio	95	1
		XXVIII Jacarezinho	Jacarezinho	318	3
	4ª CRE			3 842	31
		X Ramos	Ramos	100	1
			Bonsucesso	1 143	9
			Manguinhos	301	2
		XI Penha	Penha	744	6
			Penha Circular	97	1
		XXXI Vigário Geral	Vigário Geral	223	2
			Cordovil	203	2
			Jardim América	381	3
		XX Ilha do Governador	Bancários	109	1
			Galeão	263	2
			Portuguesa	144	1
			Moneró	134	1

	5ª CRE		2 068	20	
		XIV Irajá	Irajá	325	4
			Vila da Penha	173	2
			Colégio	129	1
			Vila Cosmos	380	3
		XV Madureira	Madureira	408	4
			Campinho	124	1
			Cascadura	148	1
			Marechal Hermes	119	1
			Rocha Miranda	171	2
			Vaz Lobo	91	1
	6ª CRE		1 262	11	
		XXII Anchieta	Anchieta	225	2
		XXV Pavuna	Pavuna	257	3
			Coelho Neto	347	3
			Costa Barros	433	3
Área de Planejamento 4			2 393	22	
	7ª CRE		2 393	22	
		XVI Jacarepagua	Freguesia	129	1
			Gardênia Azul	100	1
			Jacarepaguá	862	7
			Praça Seca	292	2
			Taquara	175	2
			Vila Valqueire	64	1
		XXXIV Cidade de Deus	Cidade de Deus	227	3
		XXIV Barra da Tijuca	Barra da Tijuca	263	2
			Itanhangá	152	2
			Recreio dos Bandeirantes	129	1
Área de Planejamento 5			7 652	66	
	8ª CRE		2 559	19	
		XXXIII Realengo	Deodoro	171	1
			Realengo	277	2
		XVII Bangu	Bangu	1 034	7
			Padre Miguel	689	6
			Senador Camará	388	3
	9ª CRE		1 796	15	
		XVIII Campo Grande	Campo Grande	1 125	9
			Cosmos	182	2
			Inhoaíba	360	3
			Santíssimo	129	1
	10ª CRE		3 297	32	
		XIX Santa Cruz	Paciência	535	5
			Santa Cruz	1 932	18
		XXVI Guaratiba	Guaratiba	102	1
			Pedra de Guaratiba	161	2
			Sepetiba	567	6

Armazém de Dados

Tabela 969 Educação infantil (pré-escola), ensino fundamental, educação especial, programa de educação juvenil (PEJ) - turmas e alunos matriculados na rede pública municipal, segundo as Coordenações Regionais de Educação (CRE - 2004 (matrícula final)

Coordenações Regionais de Educação	Total Geral		Nível de Ensino															
			Educação Infantil				Ensino Fundamental											
	creche		pré-escola		Período Inicial		Período Intermediário		Período Final		Progressão		3ª Série		4ª Série			
	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno
Total	24 465	709 867	982	20 931	3 876	93 491	2 296	63 189	2 128	60 195	2 054	57 303	1 103	28 837	2 218	76 606	1 853	63 806
1ª	1 210	32 400	104	2 248	211	4 826	110	2 849	97	2 580	92	2 450	60	1 555	95	3 349	77	2 641
2ª	2 171	59 454	104	2 185	349	8 273	196	5 155	181	4 823	174	4 580	77	1 996	212	6 708	170	5 340
3ª	2 099	59 631	79	1 597	348	8 267	210	5 629	187	5 034	171	4 616	118	2 924	185	6 214	160	5 332
4ª	3 415	98 210	163	3 567	526	12 613	331	9 035	304	8 674	290	7 989	145	3 732	308	10 409	270	9 164
5ª	2 284	67 883	73	1 482	363	8 675	212	5 868	191	5 342	193	5 417	101	2 598	204	7 082	169	6 034
6ª	1 634	49 485	56	1 175	240	6 132	157	4 457	154	4 530	148	4 196	75	1 869	158	5 802	130	4 583
7ª	2 894	83 785	96	1 983	424	10 164	289	7 974	267	7 526	244	6 766	209	5 582	233	8 009	212	7 370
8ª	3 434	98 987	116	2 511	543	13 212	291	8 059	274	7 920	280	7 805	121	3 227	310	10 428	263	8 834
9ª	2 446	73 938	63	1 370	366	8 957	216	6 182	204	6 032	201	6 013	89	2 314	218	7 964	186	6 759
10ª	2 878	86 094	128	2 813	506	12 372	284	7 981	269	7 734	261	7 471	108	3 040	295	10 641	216	7 749

Coordenações Regionais de Educação	Nível de Ensino																	
	Ensino Fundamental								Educação Especial		Programa de Educação de Jovens I				Programa de Educação de Jovens II			
	5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		Turma	Aluno	Bloco I		Bloco II		Bloco I		Bloco II	
	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno			Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno
Total	1 831	61 694	1 605	59 343	1 403	50 803	1 208	44 483	888	5 883	187	4 042	193	4 199	310	6 611	330	8 451
1ª	82	2 656	65	2 253	56	1 901	45	1 605	43	259	12	208	13	218	24	356	24	446
2ª	163	5 058	148	5 019	139	4 597	120	4 090	81	448	11	239	10	202	18	339	18	402
3ª	150	5 083	138	5 072	123	4 286	107	3 726	62	404	10	251	13	290	18	402	20	504
4ª	274	9 159	226	8 387	191	6 800	163	5 956	147	932	19	401	18	386	20	443	20	563
5ª	192	6 602	173	6 414	156	5 754	133	4 993	72	451	9	163	11	193	16	366	16	449
6ª	123	4 340	105	4 039	94	3 490	78	3 068	49	334	12	282	11	209	20	408	24	571
7ª	203	6 749	188	6 825	167	5 995	145	5 269	96	658	33	778	27	641	30	679	31	817
8ª	254	8 338	223	8 118	191	6 989	169	6 142	125	908	41	853	48	1 098	91	1 981	94	2 564
9ª	192	6 815	172	6 724	147	5 628	127	4 954	118	883	19	414	24	552	48	1 009	56	1 368
10ª	198	6 894	167	6 492	139	5 363	121	4 680	95	606	21	453	18	410	25	628	27	767

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME, Planilha de movimentação 03 - DEZ / 2004

Nota: (1) Para definição dos níveis de ensino, vide glossário.

Anexo 2 - Instrumento de Sondagem

Apresentação

Este é um instrumento cuja principal finalidade é obter informações sobre as percepções que os professores que atuam no Ensino Fundamental, séries iniciais, da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro têm de sua formação em confronto com a prática, com objetivo de fazer uma reflexão sobre a formação do docente deste segmento educacional.

A divisão, proposta neste instrumento, tem como base as teorias de Bourdieu sobre capital cultural, a proposta para a formação do professor deste segmento, encerrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, os novos parâmetros para o exercício desta função, as proposta de Felipe Perrenoud para a formação de professores adequados ao atual momento da sociedade, além de procurar avaliar as informações colhidas na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

A intenção é de criar um instrumento que viabilize a construção de um quadro panorâmico sobre a visão que este profissional tem de sua formação, por meio da posterior análise das informações colhidas, e para tanto contamos com a colaboração de todos para que possa ser produzido um trabalho que venha contribuir de forma positiva para o debate sobre a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

PARTE I – A socialização

1) Qual a é o nível de escolarização de seus pais?

2) Como era a composição de sua família?

3) Durante a sua infância, qual o nível de renda de sua família?

4) Em sua casa havia livros de leitura além dos propostos pela escola? Justifique.

5) E o lazer, como ocorria?

6) Hoje em que bairro mora?

7) Em que faixa de renda familiar se enquadra hoje?

() um salário mínimo

() até três salários mínimos

() entre quatro e seis salários mínimos

() entre sete e dez salários mínimos

() mais de dez salários mínimos

PARTE II – A escolarização

1) Em sua formação escolar frequentou a Educação Infantil? Justifique.

2) Em que escola cursou o Ensino Fundamental?

3) Frequentou curso de língua estrangeira? Justifique.

4) Frequentou alguma atividade extra-escolar? Justifique.

5) Em que momento foi feita a opção pelo magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental? O que o (a) levou a essa opção?

6) Em qual escola foi realizada esta formação? Qual o motivo da escolha desta instituição?

7) Está freqüentando, ou já freqüentou, algum curso de Educação Superior? Qual? O que o (a) levou a buscar esta formação?

8) Caso esteja freqüentando, qual a sua expectativa com relação a sua atuação como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, após a conclusão deste curso?

9) Em sua família, alguém, antes de você, já alcançou o Ensino Superior? Comente.

PARTE III – A Cultura

1) Costuma ler livros que não são ligados à sua profissão? Justifique.

2) Costuma freqüentar salas de teatro, cinema e shows? Com que freqüência?

3) Caso não se costume, a que atribui a falta desta prática?

4) Acredita que a freqüência a espetáculos teatrais, cinemas shows, visitas a exposições e museus traga alguma contribuição para sua prática como professor (a) das séries iniciais do Ensino Fundamental? Justifique.

- 5) Cite os dois últimos filmes que teve a oportunidade de assistir em salas de cinema, tecendo um breve comentário sobre cada um.

- 6) Faça a mesma coisa com relação a peças teatrais e shows.

PARTE IV – A Profissionalização

- 1) Em que bairro e Coordenadoria fica localizada a escola em que leciona?

- 2) Há quantos anos leciona em escolas da rede municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro?

- 3) Em que série, ou ano do ciclo, está atuando?

- 4) Já atuou como professor (a) de alfabetização? Durante quanto tempo?

- 5) Caso tenha atuado, desenvolveu o seu projeto de alfabetização tendo como base uma cartilha? Justifique.

- 6) No planejamento que desenvolve com sua turma há momentos de visitas a museus, parques e idas a teatros e museus? Justifique

7) Quais os principais componentes curriculares desenvolve na prática com a turma em que está atuando?

8) Antes de atuar na rede municipal de ensino desenvolveu outra atividade profissional? Qual?

9) Já frequentou algum curso de capacitação ou especialização profissional? Quais?

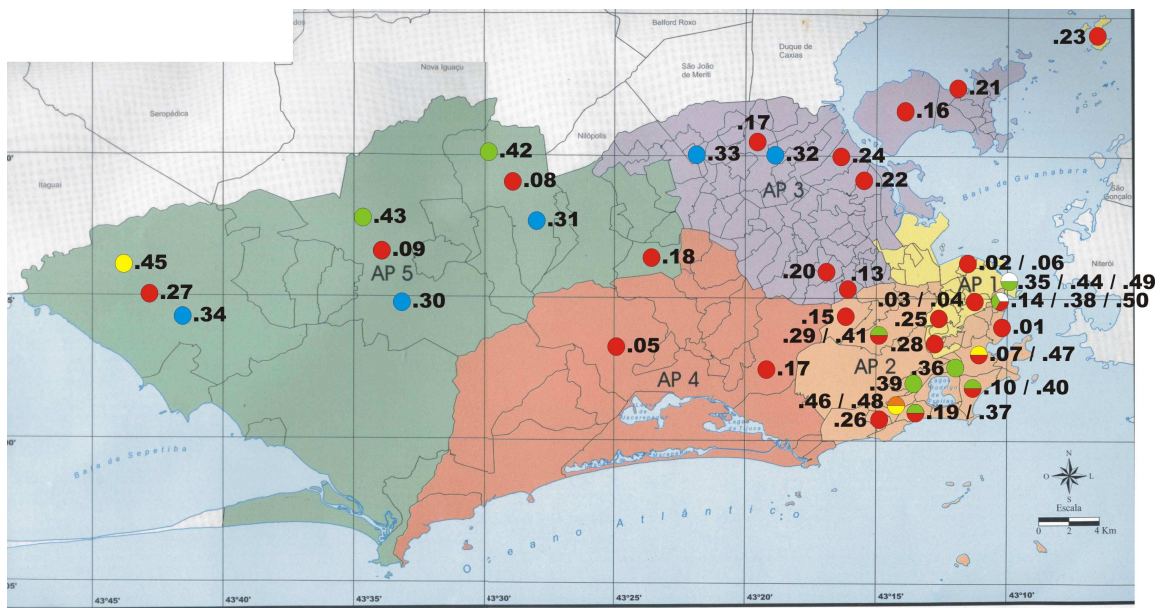
10) Como vê a atuação do município no que se refere à promoção da capacitação e atualização profissional dos professores da rede?

11) Quantos livros, sobre a formação do professor deste segmento, leu depois de iniciada a sua trajetória como professor (a) da rede municipal, com o objetivo de melhorar a sua prática em sala de aula? Quais? Cite os dois últimos.

12) Você tem conhecimento dos projetos desenvolvidos pela Multieducação da Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro? Comente.

13) Que visão tem a respeito da obrigatoriedade, imposta pela lei, de a formação deste profissional de ensino ser feita em instituição de nível superior? Justifique.

Anexo 3 – Mapa da distribuição de aparelhos culturais administrados pela Secretaria das Culturas do Rio de Janeiro



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)