

Capítulo 3

A formação do educador

« O engajamento dos profissionais da educação nas instituições representativas de classe é importante não só para a discussão de problemas do cotidiano, como também para a reivindicação coletiva de melhor qualidade da educação e de salários mais justos.

Quando examinamos a história da educação, constatamos que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor. Persiste ainda uma ideia corrente de que vocação e desprendimento generoso bastam para que a pessoa se encaminhe para essa profissão, crença essa que gera a ilusão de não haver necessidade de preparo especializado.

Aqui vamos discutir não só a importância de se educar o educador como também a premente necessidade de sua adequada profissionalização. Mais ainda: que tipo de trabalho é esse, o de educar?

1. A prática docente

A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos. Afinal, não basta ser químico para ser um bom professor de química nem “ter jeito para lidar com crianças” para dar aulas nos cursos de educação infantil.

Os cursos de pedagogia e licenciatura devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional.

Destacamos três aspectos importantes na formação do professor:

- *qualificação*: o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico;

- *formação pedagógica*: a atividade educativa supera os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa a transformar a realidade;

- *formação ética e política*: o professor educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor.

No primeiro aspecto, busca-se garantir a competência do professor por meio do domínio do conteúdo dentro da área escolhida — alfabetização, história, geografia, matemática etc. —, já que ninguém ensina o que não sabe.

O segundo aspecto nos mostra que não basta ser bem informado. É fundamental selecionar o conteúdo a partir dos objetivos concebidos de antemão, visando a garantir a eficácia da ação. Nesse caso, o professor precisa ter acesso às contribuições das ciências auxiliares da educação, da filosofia da educação e da história da educação. Deve dominar também, além dos aspectos teóricos, os recursos técnicos, desenvolvendo as habilidades que viabilizem a atividade docente, e agregando elementos que possibilitem uma práxis educativa reflexiva.

O último aspecto diz respeito ao fato de que o professor desenvolve um trabalho intelectual transformador: ele não só quer mudar o comportamento do aluno, como também educa para um mundo melhor, que está para ser construído. A educação está inserida em um contexto maior — social, econômico e político. Por isso o pro-

fessor não pode estar alheio aos acontecimentos de seu tempo, devendo ser capaz de realizar juízos de valor a respeito dos comportamentos coletivos e individuais, sempre atento aos valores políticos e morais.

Posicionar-se não quer dizer, em absoluto, assumir atitudes de proselitismo, que são perniciosas porque visam a doutrinar o aluno, abusando de sua receptividade intelectual. Assumir posições significa estar comprometido com o mundo e disposto a participar, lutando contra o trabalho degradante, a submissão política, a alienação da consciência, as exclusões injustas e as diversas formas de preconceito.

A formação ética e política do professor permitiria a melhor compreensão a respeito do que é relevante na aprendizagem, a fim de evitar o enciclopedismo, o acadêmismo, o tecnicismo ou a manipulação do educando.

2. A profissionalização do educador: um pouco de história

Chamar a professora de “tia” ou exclaimar, com reverência, que “o magistério é um sacerdócio” são maneiras semelhantes de depreciação do trabalho do mestre. O tom falsamente afetivo dessas expressões descaracteriza o cunho profissional da atividade docente, que merece ser respeitada principalmente sob o aspecto do trabalho realizado, e não como ocupação desinteressada, amorosa ou mística.

A expressão “tia”, além de conferir um “ar doméstico” à atividade profissional, nos faz lembrar a desde sempre existente “feminização” do magistério. Não é a vocação o motivo pelo qual predominam mulheres na função docente, sobretudo na educação fundamental: o desprestígio e a baixa remuneração destinam essas atividades ao segmento feminino, igualmente desvalorizado profissionalmente na sociedade sexista.

A expressão “sacerdócio” nos faz lembrar abnegação, total dedicação a uma atividade vilmente remunerada, levando à convicção de que a “grandeza espiritual” do empreendimento de educar estaria na razão inversa da exigência de um salário justo. Aliás, de modo correlato, é sempre interessante observar como são tratadas em todos os tempos as “obras de pensamento”. As pessoas tendem a considerar que, para os intelectuais, dar uma aula, fazer uma conferência, escrever um artigo ou livro¹, dispondo, para isso, de suas ideias, não lhes custa nada e que eles poderiam oferecer seus préstimos como dádivas. A mesma atitude seria impensável nas situações em que precisamos de um técnico para consertar a torneira ou de um médico para nos extrair a vesícula...

O professor é um profissional e, como tal, além da boa formação, deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente: materiais adequados, reuniões pedagógicas, atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos.

Essas modificações não dependem dos indivíduos isolados, mas só serão possíveis se os professores tomarem consciência política da sua situação e estiverem dispostos a se mobilizar como corpo coletivo, sempre que necessário, como grupo ativo em sua própria escola e/ou engajados em associações representativas de classe que defendam seus interesses.

Embora sejam importantes as instituições voltadas para a formação de professores e pedagogos, a história nos mostra um panorama diferente, de interesse tardio e nem sempre persistente nesse empenho. Desde os séculos XVII e XVIII, quando começaram a se conformar as escolas à

semelhança das atuais (ver capítulo 7), a preparação dos mestres era incumbência principalmente das ordens religiosas, uma vez que só a partir do século XIX o Estado passou a se interessar pela organização da escola pública e formação dos professores.

No Brasil, a primeira a ser fundada foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos estudantes. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias, mas sempre com duração instável.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor.

Por volta das décadas de 1860 e seguintes, quando o interesse pela educação recrudescer nos debates da sociedade brasileira, a formação de professores adquiriu maior relevo, ao lado de inúmeras outras providências para melhorar o ensino. Nesse período, o currículo foi ampliado e enriquecido, e a aprendizagem da metodologia pedagógica modernizou-se, acatando as novidades da Europa e dos Estados Unidos.

No início da era republicana, a Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, instalada em 1890, e a do Rio

¹ A propósito, observar como se disseminou o costume de tirar cópias xerográficas de livros inteiros, sem que se dê conta de que se trata de roubo de direito autoral. A Associação Brasileira de Direitos Reprográficos (ABDR) atua no sentido de regularizar a cópia de pequenos trechos com recolhimento de direito autoral, bem como de coibir as cópias “piratas” e criminosas.

de Janeiro serviram de modelo para as similares nos demais estados. Depois, com a instalação da Universidade de São Paulo, em 1934, foi criado o Instituto de Educação, que oferecia complementação pedagógica para os alunos formados em outras disciplinas. Assim, em 1937 diplomaram-se os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. A esse respeito disse Fernando de Azevedo: “Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário”².

Nova reorganização dos cursos de magistério (de nível médio) ocorreu na década de 1940, embora neles predominasse o interesse pela cultura geral, em detrimento da formação profissional. Daí para a frente, as escolas normais tornaram-se reduto das moças de classe média em busca da “profissão feminina”.

No período da ditadura militar ocorreram as reformas universitária (Lei nº 5.540/68) e do ensino fundamental e médio (Lei nº 5.692/71), concomitantemente à implantação da tendência tecnicista da educação, que, por inspiração norte-americana, propunha um modelo tecnocrático, imbuído dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, cujas consequências atingiram não só os cursos superiores, mas todos os níveis de escolaridade.

Na universidade o curso de pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, para

formação de especialistas. Quanto ao ensino médio, a proposta de profissionalização apresentou uma lista de 130 habilitações para a formação profissional, entre elas a “habilitação específica para o magistério”, que substituiu as escolas normais, experiência especialmente danosa porque este curso perdeu sua identidade bem como os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Com o descontentamento e as críticas a essas mudanças danosas, na década de 1980 foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que trouxeram novo alento para a profissionalização do educador, embora o governo não desenvolvesse políticas adequadas para a carreira e a remuneração dos professores, o que justifica o crescente desinteresse dos jovens pela profissão.

Após a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) manteve os cursos universitários de pedagogia e criou os Institutos Superiores de Educação, voltados para a formação de professores de educação básica (curso normal superior), a formação pedagógica e a educação continuada para profissionais de educação. Os cursos de magistério de nível secundário continuam preparando professores para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, exigindo-se para o restante a formação superior. No entanto, a intenção é que, com o tempo, todos os professores de qualquer nível tenham formação universitária.

3. Professores como intelectuais transformadores

As observações anteriores exigem o aprofundamento de uma discussão que busca definir a identidade do educador e do pe-

² *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília, Ed. UnB, 1963, p. 753.

dagogo. Para tanto, retomamos a temática do capítulo 2, no qual analisamos a ação pedagógica como *instância mediadora* que estabelece a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Vimos também a ciência da pedagogia como *práxis pedagógica*, ou seja, como um saber intrinsecamente ligado ao compromisso de transformação de pessoas e de crítica da cultura.

Nesse sentido, espera-se que o profissional da educação seja um sujeito crítico, reflexivo, um *intelectual transformador*, capaz de compreender o contexto social-econômico-político em que vive. Ou seja, não se deve confundir o intelectual com o especialista em alguma área do conhecimento, mas sim ter em mente que ele é o sujeito capaz de ter uma visão do todo, além de estar comprometido com a ética e a política. Que ele então esteja atento à intencionalidade de sua ação, questionando continuamente seu saber e agir, articulando o conhecimento sobre educação com sua práxis educativa, com flexibilidade para inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas. Enfim, que participe ativamente no propósito da emancipação humana.

Ser um educador intelectual transformador é compreender que as escolas não são espaços *neutros* de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas. Imaginar que a escola seja um local apolítico, em que são transmitidos conhecimentos objetivos e apartados do mundo das injustiças sociais, é manter uma postura conservadora. Perigosamente conservadora, por contribuir para a manutenção do *status quo*.

Nesse caso, é sempre bom lembrar: mesmo quando existem um falso apoliticismo e a crença de que se está desenvolvendo uma atividade neutra, encontramos bem escondidos os interesses do grupo que se encontra no poder. Quer queira, quer não, as con-

vicções do professor a respeito da ética e da política aparecem na maneira pela qual enfrenta os conflitos surgidos em classe por meio daquilo que ele diz, no modo pelo qual se comporta e mesmo quando silencia.

De fato, a política vigente impõe-se não só pelas leis — que nem sempre são justas —, mas também por um “currículo oculto” que permeia o comportamento de alunos e professores. Ou seja, para além do currículo oficial, a atividade educativa é permeada de normas, valores e crenças de tal modo entranhados que as pessoas não tomam consciência explícita deles. Por exemplo, o insucesso e a exclusão escolar muitas vezes são atribuídos à incapacidade do aluno, quando na verdade já existe uma divisão na sociedade que impede a melhor distribuição de bens, incluindo aí o saber escolar. Da mesma maneira, os preconceitos arraigados no imaginário da sociedade contra negros, pobres, mulheres e *gays* orientam a postura de pouco interesse ou até de hostilidade nas relações em sala de aula. Por exemplo, as diferenças de gênero criaram estereótipos sobre a capacidade intelectual da mulher e a respeito das atividades a que estavam destinadas — e não outras —, determinando inclusive a expectativa de um certo “comportamento feminino”. O que se observa é que o “currículo oculto” se manifesta no poder do professor quando elogia ou reprova um comportamento ou, em situações extremas, quando lisonjeia ou hostiliza, conforme suas convicções ou seus preconceitos.

Em outras palavras, a formação do professor como intelectual transformador supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos. Veremos, no capítulo 5, como a ideologia provoca uma consciência ilusória da realidade,

porque camufla o conflito existente dentro da sociedade ao disseminar a maneira de pensar dos segmentos privilegiados. Por consequência, a ideologia impede a mudança e mantém a desigualdade.

Segundo Henry Giroux, “a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediadas através das suposições do ‘senso comum’ que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca de aprendizagem, realização, relações professor—aluno, objetividade, autoridade escolar etc. precisam ser criticamente avaliadas pelos educadores”³.

Ao reconhecer o que é ideológico, o professor terá condições de propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura. Embora não consiga atuar de maneira tão revolucionária quanto sonharam os escolanovistas, tampouco permaneça passiva diante da ideologia, como denunciaram os crítico-reprodutivistas⁴, não resta dúvida de que a escola desempenha, entre outras instituições, importante papel no processo de conscientização das novas gerações diante dos problemas a serem enfrentados.

Nem sempre, porém, a postura dos educadores atende aos projetos aqui explicitados. Sobretudo porque sua formação tem sido com frequência descuidada. Mas não só: com a visão pragmática da educação representada pela tendência tecnicista implantada na década de 1970 — que ainda

hoje continua exercendo influência —, o professor é visto antes de tudo como um *técnico*. Daí a advertência da professora Maria Amélia Santoro Franco, para quem “à medida que a Pedagogia foi se instrumentalizando, para organizar procedimentos de sala de aula, dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, ela foi perdendo sua dimensão fundamentadora de ser a parceira crítica da prática educativa, para ser apenas a formadora de *técnicos de produção de aulas*. À medida que historicamente se concebeu que a organização e condução de uma aula é uma tarefa rotineira e tão simples quanto uma linha de montagem e que por isto não há necessidade de reflexão sobre essa prática, o pedagogo foi até considerado como um profissional desnecessário. E, nessa direção, a pedagogia foi deixando de ser Pedagogia”⁵.

Por isso vemos com reserva a crescente implementação de grupos de escolas que padronizam o ensino em atividades apostiladas, determinando não só o que o professor deve ensinar, mas como deve fazê-lo, independentemente das características únicas das classes, dos indivíduos que as compõem e do agente do processo, que é o professor. A esse respeito assim se posiciona o pedagogo norte-americano Henry Giroux: “As atuais estruturas da maior parte das escolas isolam os professores e eliminam as possibilidades de uma tomada de decisões democrática e de relações sociais positivas. As relações entre os administradores escolares e o corpo docente com frequência representam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, *a divisão entre concepção e execução* [grifo meu]. Tal modelo administrativo é

³ *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p. 37.

⁴ Faremos a análise da Escola Nova e das teorias crítico-reprodutivistas na última unidade deste livro.

⁵ *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, Papirus, 2003, p. 125.

aviltante para professores e também alunos. Se quisermos levar a questão da escolarização a sério, as escolas devem ser o lugar onde relações sociais democráticas tornem-se parte de nossas experiências vividas”⁶.

4. Professores reflexivos e escola reflexiva

Afinal, os professores seriam intelectuais transformadores ou apenas técnicos? A resposta a essa questão é decisiva para definirmos a identidade do educador e do pedagogo. Apesar das dificuldades da formação de professores e das imposições das instituições escolares vigentes que muitas vezes cerceiam essa atividade crítica, apostamos na primeira hipótese.

São muitos os pedagogos que têm se debruçado sobre a questão do professor como profissional reflexivo, como também não lhes têm faltado críticas, algumas delas devido a um eventual descuido pelo saber escolar, pela assimilação dos conhecimentos, em decorrência da maior ênfase dada à construção do conhecimento. Igualmente, criticam-se os riscos de falta de rigor e um “reclamação da teoria”, ao se valorizar a flexibilidade do professor diante das situações concretas. São questões polêmicas em aberto.

Em todo caso, esse movimento de defesa do educador reflexivo tem se mostrado forte, e dentre os norte-americanos destacaram-se, no final da década de 1980 e na de 1990, Donald Schön e Henry Giroux, este último amigo do brasileiro Paulo Freire, com o qual compartilhou essas ideias. Representam essa tendência também construtivistas como o suíço Philippe Perrenoud e, com bastante difusão no Brasil, a portuguesa Isabel Alarcão, entre outros.

Para Isabel Alarcão, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”⁷. Ela adverte, porém, que esse paradigma funcionaria melhor caso não se reduzisse à formação individual do professor, mas se ampliasse para a “formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola”.

Nesse sentido, além da atividade de engajamento dos professores nas instituições representativas de classe, que cuidam de diversos interesses do professor, sobretudo os econômicos e jurídicos, os grupos de professores podem se ocupar com a discussão de problemas do seu cotidiano, com o aperfeiçoamento profissional e a melhoria da qualidade da educação.

5. Para não concluir

Pelo que vimos, há ainda muito que discutir e implantar no campo da formação dos profissionais da educação. A importância dessas instituições muitas vezes tem sido minimizada pela visão pragmática que prevalece na busca do profissional técnico em detrimento da formação do educador intelectual transformador. Ainda hoje são poucas as chances de formação continuada, oportunidade de estabelecer contato permanente com outros profissionais da área.

Veremos no capítulo 12 as dificuldades de implantação desse projeto nas sociedades neoliberais e globalizadas.

⁶ *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, p. 41.

⁷ *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003, p. 41.

Dropes

1 - Na burocracia, na obediência cega, que confunde (...) autoridade com autoritarismo e segue a ordem pela ordem, está um dos pioneiros germes da dissolução do social, que é o germe do fascismo e do nazismo. Numa sociedade autoritária, ditatorial, a opressão é fundada basicamente na rotina e na burocracia. São aqueles que obedecem até o ponto de torturar e matar os outros. Quando se passa a obedecer cegamente, você perde o sentimento do que é a lei, na medida em que as regras são frutos da discussão pública. As leis mudam, somos nós que as fazemos e elas são sempre melhores em função do interesse comum. Se não as discutimos, e advogamos que qualquer lei é lei, então estamos ao lado da marginalidade e somos capazes de desprezar as regras e instaurar nossa própria lei. (Jurandir Freire Costa)

2 - (...) além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica. E esta formação é a tarefa que cabe à filosofia da educação. A existência de disciplina desse teor no currículo dos cursos de preparação de professores justifica-se não por alguma sofisticada erudição ou academicismo: é uma exigência do próprio amadurecimento humano do educador. Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existência do homem brasileiro como pessoa situada na sua comunidade, de tais contornos sociais

e em tal momento histórico. (...) Ou seja, não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana. (Antonio Joaquim Severino)

3 - Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. (...) Este fato revela um desprezo profundo pela educação e, possivelmente, por este trabalho remunerado da mulher. Assim como a dona de casa trabalha "no lar", educa os filhos e zela pelo bem-estar de todos de graça, sem nenhuma recompensa ou facilidade financeira, assim também se espera que as professoras, vistas de certa forma como "substitutas da mãe" na escola, tenham dedicação semelhante, sem que lhes sejam oferecidos salários dignos e justos. (Barbara Freitag)

4 - As décadas 70 e 80, em plena ditadura militar, apresentaram-se como o momento histórico de maior organização dos profissionais da educação e do ensino. (...) Nessa fase, ao final da década de 70, ocorreram as primeiras greves de trabalhadores e professores contra o regime militar. Ainda nessa década, foram criadas a Associação

Nacional de Educação (Ande) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e realizadas, a partir do início da década de 80, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Outras entidades científicas ligaram-se aos profissionais do ensino, como o Centro de Estudos Edu-

cação e Sociedade (Cedes), que publica cadernos temáticos periodicamente, e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que criou também uma revista e realiza diversos eventos organizados por suas seções regionais. (José Carlos Libâneo *et al*)

● Leitura complementar

A escola, lugar de aprendizagem da profissão

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, na qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos. A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo com a definição de objetivos, com a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma *comunidade de aprendizagem*, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão.

Essa concepção equivale a transpor para a organização escolar os mesmos referenciais que a Didática atual utiliza para compreender a sala de aula. Segundo Pérez Gómez⁸, toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade natural e social, o qual supõe participação, interação, debate, trocas de significados e representações e envolve professores e alunos e alunos entre si. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar de construção, de reconstrução e de compartilhamento de culturas.

⁸ *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

Também a organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas. A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidades, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula. É preciso, ainda, que estabeleça ações de formação continuada, para o *desenvolvimento profissional das professoras* e seu aprimoramento. (...)

Se tanto a escola quanto a sala de aula são comunidades de aprendizagem, pode-se deduzir que valores e práticas compar-

tilhados no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula e o que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar.

A adoção da gestão participativa, para a comunidade de aprendizagem e para o compartilhamento de significados e de culturas, introduz um modelo alternativo de vida em sociedade que repercute em outras esferas da vida social. Todavia, a ideia de que todos devem estar envolvidos com os objetivos e os processos da gestão não pode ser confundida com um falso igualitarismo entre funções e papéis dos membros da equipe escolar. A ênfase na natureza e nas características da gestão visa assinalar que as escolas precisam funcionar bem, estando a serviço dos objetivos de aprendizagem, o que implica funções e papéis diferenciados para pedagogos, docentes, funcionários e estudantes.

José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 307-309.

Atividades

Questões gerais

1. Explique por que, para ser um bom professor, não basta adquirir os conhecimentos indispensáveis para o ensino, embora essa qualificação seja importante. Responda usando suas próprias palavras.
2. A partir do histórico da implantação das escolas de magistério, discuta com seu grupo a respeito do que ainda há para ser feito nesse campo.
3. Relembrando sua experiência escolar, identifique comportamentos de professores, alunos ou diretores que exemplifiquem expressões do "currículo oculto".
4. Explique por que não podemos considerar a escola um espaço neutro. Em decorrência, analise a relação entre educação e política.
5. Levando em conta a citação de Henry Giroux na página 48, investigue com seus colegas que tipo de escolas têm padronizado a atividade docente, seja quanto ao conteúdo, seja quanto aos procedimentos usados. Em seguida,

discuta se vocês concordam ou não com Giroux, para quem a separação entre concepção e execução no trabalho do professor é aviltante.

6. Diante da relação explicitada por Isabel Alarcão entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, discuta com seu grupo quais são as dificuldades atuais para esse tipo de implantação de trabalho participativo nas escolas vigentes. Relacione essa discussão com o teor da citação de Jurandir Freire Costa (dropes 1).

7. Diante da polêmica exposta no capítulo, posicione-se a respeito da questão: O professor deve ser um intelectual transformador ou basta ser um técnico? Justifique com argumentos.

8. Para ampliar a discussão a respeito do professor como intelectual transformador, leia a citação do professor Severino (dropes 2) a fim de destacar a importância da filosofia da educação no curso de formação de professores.

9. Considerando o dropes 3, atenda às questões:

a) Discuta com seus colegas a situação atual de remuneração da atividade docente.

b) Ao se referir a “professoras”, a autora destaca a predominância de mulheres na educação infantil e nos primeiros níveis do ensino fundamental. Analise se continua existindo essa tendência e por quê.

c) A autora escreveu esse texto na década de 1980, quando saíamos da ditadura militar, ocasião em que se tentava substituir o modelo francês pelo ameri-

cano. Pesquise no capítulo 14 quais são as principais características da tendência tecnicista e discuta com seus colegas quais são as consequências da implantação dessa teoria para a formação do professor. Relacione os termos dessa discussão com a citação da professora Maria Amélia Santoro Franco sobre a racionalidade técnica, na página 48.

10. A propósito do dropes 4, faça uma pesquisa a respeito das greves de professores durante a ditadura militar.

11. “Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isso você sabe. Mas volte o olhar para trás e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o caminho. Difícil apenas? Não terá sido belo também?” A partir da citação de Hermann Hesse, atenda às questões:

a) Faça uma reflexão sobre as dificuldades e as alegrias do trabalho do educador.

b) Em seguida analise a citação a partir do enfoque do educando, das dificuldades em “nascer” e dos conflitos entre educador e educando.

12. Em um livro intitulado *Educação e emancipação*, Theodor Adorno diz: “A exigência que Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação”. Comente a citação, refletindo sobre o fato de que os alemães pertenciam a uma civilização bastante escolarizada. Qual seria o significado da advertência de Adorno?

*Auschwitz: nome alemão da cidade polonesa onde foram construídos campos de extermínio de judeus, no período da Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial.

13. Elabore uma dissertação sobre o seguinte tema: “O poder do educador reside no desenvolvimento do poder do educando” (Lévêque e Best).

Questões sobre a leitura complementar

1. O que os autores querem dizer com “concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional”?

2. Discuta quais são as dificuldades de implantação desse projeto de gestão compartilhada em situações nas quais o “currículo oculto” é de forte hierarquia e não democrático.

3. Justifique a afirmação de que, “na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor”, a partir de constatações na sua

experiência escolar como aluno, ou se já trabalha, como professor:

a) No período em que antecede o início das aulas os professores se reúnem para o planejamento conjunto?

b) Os professores realizam reuniões frequentes em horários fixos e remunerados?

c) O planejamento tem flexibilidade para mudança conforme a necessidade, durante o transcorrer do ano letivo?

d) Existem grupos de estudo sobre questões pedagógicas?

e) São abertos espaços para discussão entre alunos e destes com professores a respeito das questões de interesse geral?

4. Explique em que sentido se afirma no texto que esse tipo de gestão participativa não pode ser confundido com um falso igualitarismo.