

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS<sup>1</sup>

EDUCATIONAL POLICIES, PEDAGOGIC CONCEPTS AND PROFESSIONAL IDENTITIES

POLÍTICAS EDUCACIONALES, CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES PROFESIONALES

**Maria de Lourdes Rangel Tura**

*Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da UERJ*

**Maria Inês Marcondes de Souza**

*Doutora em Educação pela PUC/RJ, onde atua no Centro de Teologia e Ciências Humanas e no Departamento de Educação*

## • Resumo

O artigo analisa os dados de uma investigação realizada com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Município do Rio de Janeiro, articulando aspectos ligados à sua origem sócio-cultural, trajetória de formação profissional e construção da identidade docente, concepções pedagógicas e, no interior deste discurso, a percepção das mudanças ocorridas na vida e na organização escolar que são decorrentes das atuais políticas educacionais. Apresenta diferentes posições e concepções sobre o fazer e fazer-se docente, a forte valorização do magistério e a percepção deste grupo de professoras a respeito do autoritarismo e o excesso de normatização dos sistemas educativos, assim como do afastamento das políticas educativas do contexto sócio-cultural que constitui a vida escolar.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Cultura escolar. Identidade docente.

## • Abstract

The article examines the data of a research made with teachers of the initial grades of Elementary Schools in the Municipality of Rio de Janeiro, bringing together aspects related to their sociocultural origin, professional education career and development of their teaching identity, pedagogical concepts and, within this discussion, the realization of changes occurred in the school life and organization that arise from the current educational policies. It brings forward several positions and concepts on the teachers' active and passive development, the strong enhancement of the value of the teaching profession and the realization of this group of teachers as regards the authoritarianism and the excess of norms of educative systems, as well as the detachment of the educational policies from the sociocultural context of the school life.

**Keywords:** Educational policies. School culture. Teacher identity.

## • Resumen

El artículo analiza datos de una investigación realizada junto a profesoras de los grados iniciales de la Enseñanza Primaria, en escuelas del Municipio de Río de Janeiro, articulando aspectos relacionados a su origen socio-cultural, trayectoria de formación profesional y construcción de la identidad docente, concepciones pedagógicas y, dentro de este discurso, la percepción de cambios en la vida y en la organización escolar que son decurrentes de las políticas educacionales actuales. Presenta diferentes posiciones y concepciones sobre el quehacer y el hacerse docente, la fuerte valorización del magisterio y la percepción de este grupo de profesoras a respecto del autoritarismo y del exceso de normatización de los sistemas educativos, así como del alejamiento de las políticas educacionales del contexto sociocultural que constituye la vida escolar.

**Palabras-clave:** Políticas educacionales. Cultura escolar. Identidad docente.

Discutir temas tão amplos como políticas educacionais, concepções pedagógicas e identidades profissionais parece, no mínimo, uma “missão impossível”. Por isso, é bom que se diga de pronto que este estudo se circunscreve às análises realizadas a partir de um levantamento de dados a respeito do contexto sócio-cultural de socialização e formação profissional de um grupo de professoras e suas concepções sobre a prática docente e a vida escolar. A discussão sobre as políticas educacionais, nesse conjunto, emergiram das indagações dessas docentes, da expressão de suas inquietações, das tentativas de solução para os intrincados dilemas que a reflexão sobre a vida escolar fazia aflorar. Nesse sentido, o texto possibilita a apresentação de algumas pistas para o entendimento das articulações entre a escola e as políticas educacionais ou dos problemas advindos da pouca atenção com relação às repercussões na vida escolar de políticas que pretendem estabelecer novas formas de funcionamento dessa instituição.

Não é de se estranhar que as professoras estivessem sentindo as consequências mais imediatas das políticas educacionais contemporâneas. Estas intentam exatamente produzir transformações na configuração tradicional do espaço social da escola em nome de uma racionalidade instrumental que se desprende de uma nova concepção de Estado.

Afonso (2001) destaca a importância para o campo da sociologia da educação da análise da crise do Estado-na-

ção e das suas implicações para as políticas educativas. A escola perdeu muito de suas funções de integração, socialização e homogeneização de identidades dispersas de que detinha no antigo sistema, assim como sua condição de propiciar a concretização de direitos sociais demandados pela classe trabalhadora. O novo papel, o novo lugar reservado para a educação escolar está, no entanto, em conflito com as concepções das professoras – que foram sujeitos da investigação que realizamos – sobre educação, escola e docência e estas estavam profundamente impregnadas naquilo que as mestras foram construindo como sua identidade de professoras.

Ao olhar para a identidade profissional docente não se pode deixar de levar em conta que ela se constituiu num processo dinâmico, contínuo e plural, que foi se estabelecendo na diferença e no contraste e, nesse sentido, representa um campo contestado e de lutas, uma forma de afirmação de posições e resistência. Por essa razão e para alargar a compreensão dos processos sócio-históricos de produção da identidade do professor, se pesquisou dados relativos ao contexto das relações sócio-culturais dos sujeitos da investigação. Esse processo comporta uma pluralidade de significações e referenciais que, em decorrência, resulta na existência de identidades multifacetadas. Entendemos, pois, a construção de identidades como articulada a práticas sociais e a marcações simbólicas que lhes dão sentido (Woodward, 2000).

No caso em estudo, pôde-se observar que a afirmação de posições e resistências que esse processo demandou se articulava com o fazer docente e, em especial com a construção/reconstrução de concepções e posturas sobre a prática pedagógica e os conhecimentos escolares, elementos-chave da ação educativa na escola.

Os sujeitos da investigação, realizada no ano de 2001, constituíram-se de um grupo de 127 docentes do sexo feminino, que estavam matriculadas em um Curso de Pedagogia na cidade do Rio de Janeiro. O referido curso se beneficia do fato de as alunas serem professoras regentes de turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e que estão tendo a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica na universidade.

As informações foram obtidas por meio de um questionário e de entrevistas. As perguntas abertas do questionário foram analisadas segundo estratégia que possibilita a condensação dos diferentes elementos da enunciação em

um sistema de classificação, que parte de critérios de proximidade semântica (Bardin, 1979). As perguntas fechadas foram tabuladas com auxílio de um gerenciador de dados e analisadas através de tratamento estatístico.

Foram entrevistadas 20 professoras. A entrevista foi concebida de forma semi-estruturada e em profundidade para garantir a enunciação livre a respeito de temas relativos aos processos de socialização profissional e construção de identidades, que precisavam ser mais bem elucidados. Para facilitar a reprodução do que foi elaborado nas entrevistas, fez-se uso de gravador, após o consentimento das interlocutoras, que tiveram o seu anonimato individual e institucional garantidos.

O material coletado é de grande densidade tanto no que diz respeito às concepções das professoras sobre a prática educativa e as políticas educacionais, quanto aos aspectos sócio-culturais de sua origem social, formação e socialização profissional.

## **O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Nesse grupo, chama a atenção, primeiramente, uma trajetória de ascensão social ocorrido durante o período de formação profissional, o que já foi observado em outras pesquisas (Fundação Carlos Chagas, 1983; Novas, 1984; Tura, 1990; Gatti, Sposito e Silva, 1994).

Isso pode se aquilatar numa apresentação sintetizada de alguns dados que

caracterizam a origem sócio-cultural desse grupo de professoras. Assim, 74,4% delas nasceram no município do Rio de Janeiro ou em sua Região Metropolitana, 19% vieram de outras cidades e 6,6% da zona rural. Em relação à moradia, houve uma tendência de grande mobilidade geográfica e nisso se pode destacar que 65% delas se dirigiram de locais mais afastados do centro da cidade para lo-

cais mais próximos e mais bem servidos pelos equipamentos urbanos.

A profissão dos genitores e dos cônjuges, em sua grande maioria (cerca de 75%), se caracteriza pela ocupação em postos de serviço ou técnicos que demandam pouco investimento em escolarização. Vale, ainda, distinguir que as professoras informaram que 52% de suas mães se dedicavam apenas às tarefas domésticas, 10% eram empregadas domésticas e 6,5% costureiras. Ou seja, um conjunto de atividades de perfil marcadamente tradicional, sendo surpreendente o número de filhas de empregadas domésticas!

São dados que permitem dimensionar também o processo de deslocamento de ambiente cultural, ocorrido na vida desse grupo, e isso parece ter conferido a base ou o pano de fundo onde foram se cristalizando significados que marcaram a forte valorização do magistério para essas docentes.

Com relação à formação acadêmica, o que se constatou, primeiramente, é que todas haviam feito o curso normal de nível médio, como seria de se esperar. Contudo, 7,5% delas fizeram também outro curso de nível médio e outras 7,5% já tinham um curso superior concluído. As professoras que tinham outro curso de nível superior haviam optado por uma licenciatura que lhes daria a oportunidade de lecionar em outros segmentos da estrutura escolar, com exceção de uma professora que havia concluído o curso de Direito. Ou seja, esses dados representam uma trajetória que foi orientando esse grupo para a docência.

É de se destacar, ainda, que a trajetória de formação profissional de algumas delas se iniciou em um percurso baseado mais numa imposição familiar ou pela circunstância do curso normal ser a possibilidade “única” de formação de nível médio no local de moradia da professora, como se pode verificar pelo que disseram nas entrevistas:

- Minha mãe me inscreveu no curso normal, eu fiz, passei e sou professora. Ela não me perguntou se eu queria. Adaptei-me ao meu trabalho, mas não escolhi essa profissão (2º/9).<sup>2</sup>

- Cai no magistério de pára-quedas. Eu ia fazer no 2º grau um outro curso que não era o curso normal, mas não tinha mais vagas e eu acabei fazendo o curso normal e estou na profissão até hoje (2º/12).

De qualquer forma, as professoras conferiam um alto valor ao magistério, o que esteve muito positivamente afirmado nas situações em que mais precisamente discorreram a respeito de sua prática pedagógica.

No geral, é de se destacar o número de referências associadas ao “*ideal educativo*” ou ao “*valor do magistério*” que marcam uma visão otimista a respeito da ação educativa. Nesse contexto, foi realçado que o gosto, o amor pela profissão, foi se confirmando durante o exercício da atividade docente, mesmo no caso de uma escolha baseada na tradição familiar. É uma perspectiva que se repetiu e se confirmou tanto nas respostas das professoras ao questionário quanto nas entrevistas, quando as professoras discorreram mais livremente sobre a forte valorização da profissão, que colheu motivos na es-

estrutura sócio-cultural de sua formação e também no investimento pessoal e familiar que foi realizado para que ela pudesse ocupar-se das funções docentes. Esse investimento continuava acontecendo, posto que as mestras estavam, no momento em que realizamos a investigação, frequentando um Curso de Pedagogia.

Nessa relação entre o social e o simbólico se articulava a apropriação de um sentido de missão, vocação ou dom como sendo próprio da profissão do mestre, o que, muitas vezes, entrava em conflito com outras formulações da própria professora, que indicavam posições críticas com relação à prática docente. Por exemplo, elas disseram que:

- Bom, eu sou professora por vocação, realmente eu amo o meu trabalho e eu acho que nasci professora (1ª/12).

- Ah! Eu sempre associei muito a profissão ao meu dom. Vamos dizer assim: eu sempre gostei dessa coisa de ser professora (1ª/8).

Nas entrevistas houve também enunciações que indicavam que, no processo de escolha profissional, algumas professoras foram influenciadas pelo exemplo de bons mestres.

- Eu acho que a minha escolha profissional se deu pela minha admiração pelos meus professores das séries iniciais. Foram aqueles professores... principalmente a minha alfabetizadora... (3ª/9).

- ...foi a minha alfabetizadora... ela me marcou muito e eu acho que o mais bonito disso é que há um ano atrás alfabetizei a neta dela (CA/12).

No entanto, se na construção social da identidade profissional a variedade

de do contexto sócio-cultural em que viveram e vivem as professoras é de importância fundamental, a afirmação política das identidades exige alguma forma de *autenticação* e, muitas vezes, isso ocorre a partir da lembrança da história do grupo cultural (Woodward, 2000). No caso em estudo, foram inúmeras as histórias contadas sobre a experiência dos primeiros anos na escola, as expectativas familiares, os recursos para alcançar o sucesso, a verificação das transformações da vida, as precárias condições de trabalho e esse processo não se distanciou da revitalização do gosto pelo fazer pedagógico.

Vale lembrar, ainda, que na produção de identidades é importante a delimitação da diferença (Woodward, 2000) e nesse aspecto se destacaram os relatos de algumas professoras que se contrapunham aos métodos tradicionais de seus antigos mestres e à organização pedagógica das escolas em que estudaram. É o que se pode verificar na fala da professora que afirmou:

- Eu tive uma experiência muito negativa. Eu estudava numa escola particular, na primeira série, e era uma escola que a gente era sabatinado pela professora. Então quando ela entrava em sala, nós tínhamos que levantar e só nos sentávamos por ordem dela. Ela argüía... Eu tento não agir com meus alunos dessa forma, porque eu tenho esse trauma. (CA/10).

Contudo, o que mais frequentemente motivou a reação das professoras no sentido da delimitação de diferenças foi a constatação das discrepâncias entre aqui-

lo que se constituiu o processo pessoal e identitário de valorização do magistério e a verificação da implementação de políticas educacionais que, segundo o que afir-

mavam, conduziam à banalização da atividade pedagógica, ao rebaixamento do nível de exigências de aprendizagem ou à mercantilização da instrução.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aproximando-se dos aspectos ligados às concepções e posturas relativas à prática pedagógica, às metodologias de ensino-aprendizagem, aos conhecimentos escolares, se pode destacar que as professoras indicaram que o saber do cotidiano e a aprendizagem construída durante sua vida profissional foi o que teve o maior peso no seu processo de socialização docente (82,8% dos registros). Em seguida, afirmaram a importância do que foi aprendido em outros ambientes de formação como a família, grupo de amigos, grupos de estudo etc. (28,2%) e deram um peso menor aos Cursos de Formação de Professores (20,4%)<sup>3</sup>. Essas informações são especialmente relevantes se levarmos em consideração que elas estavam sob a influência do ambiente acadêmico.

Nas entrevistas, as mestras ressaltaram a importância marcante das suas primeiras experiências. De forma geral, o “choque do real” (Huberman, 1992) foi a regência de turmas consideradas como as piores da escola e geralmente essas se constituíam em classes de alfabetização com alunos fora da idade. Para enfrentar essa situação, as professoras revelaram que a sua formação, considerada como os conhecimentos teórico-práticos aprendidos nos Cursos de Formação de

Professores, não lhes havia propiciado bases suficientes. Tiveram, então, que se apropriar daquilo que a cultura da escola que trabalhavam havia produzido e contaram com o auxílio de docentes mais antigos. Na superação dessa dificuldade inicial, algumas professoras relatam que investiram “*em maior dedicação ao trabalho*”, “*no conhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos*” e “*na aplicação de metodologias mais ativas*”. É o que se pode perceber na fala da professora, que lembra:

- Se não fosse a minha orientadora, eu teria desistido do magistério (3<sup>a</sup>/7).

Os conhecimentos escolares, ao mesmo tempo que considerados importantes e necessários, foram percebidos como afastados da realidade de vida dos alunos; com sua transmissão dificultada pela inadequação dos recursos pedagógicos-didáticos, pelos *déficits* dos estudantes, pela crise da vida familiar e social; baseados na estrutura acadêmico-disciplinar, nos livros didáticos, na oportunidade das aulas, nos esforços de alcançar a disciplina escolar e em tantas outras questões que os fazem entendidos como conteúdos preestabelecidos e reificados. Enfim, eles eram especialmente entendidos como os fatores do sucesso ou os grandes empecilhos à re-

alização da tarefa de ensinar em meio a formulações conflitantes, que deixavam emergir as múltiplas e híbridas identidades profissionais das professoras.

A vida profissional dessas docentes estava, então, intrinsecamente ligada a aspectos mais amplos de seu processo de formação e socialização, no que se deve distinguir a rede de sentidos e significados conferidos à prática docente e aos conhecimentos escolares.

No relato sobre suas concepções em relação aos processos de transmis-

são/assimilação dos conhecimentos escolares, se pôde distinguir, também, posições que indicavam a percepção da centralidade da professora no contexto da instituição pedagógica, o que estava conectado com a forte valorização da atividade docente e as idealizações formuladas em torno da missão do mestre. Essas idealizações se apresentaram como um consenso que reunia e congregava as diferentes identidades presentes em cada um dos sujeitos e presentes no grupo como um todo.

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As posições em relação às políticas educacionais foram sendo apresentadas de forma esparsa e em diferentes situações que retratavam as perplexidades e indagações sobre limites e possibilidades da educação escolar naquele momento e espaço onde as mestras realizavam sua atividade educativa. Para aquilatar as dimensões conferidas a essa questão, vale destacar o que foi possível reunir a partir do que as professoras enunciaram quando, por solicitação das pesquisadoras, desenharam o perfil da situação atual do magistério e, em seguida, indicaram as razões para que a conjuntura indicada se caracterizasse da forma como foi apresentada. As mestras indicaram, então, em sua grande maioria (63,15%), que as políticas sociais no campo da educação eram o grande motivo das dificuldades que enfrentavam na vida profissional. Disseram, por exemplo, que:

- As razões estão ligadas, mas precisamente, às políticas públicas que não produzem nada de eficaz no âmbito da educação (Questionário 80).

- Há professores interessados, comprometidos com o magistério, porém as políticas para a educação, que vêm do topo da pirâmide, parecem que fazem tudo para não deixar a coisa acontecer (Questionário 41).

- Falta de apoio do governo que não tem sido capaz de fazer uma política verdadeiramente voltada para os reais problemas da educação (Questionário 28).

- O desprestígio de nossa profissão começa pelo fato de as autoridades não nos considerarem como agentes da construção do conhecimento. Os “pacotes” educacionais já nos chegam prontos. Servimos apenas de plataforma para campanha política e instrumentos involuntários de práticas demagógicas (Questionário 114).

No conjunto de problemas, citaram as precárias condições de trabalho, os bai-

xos salários e o aligeiramento da formação profissional. Houve, também, a percepção de uma excessiva preocupação das políticas educacionais com as estatísticas, fazendo parecer – segundo o que disseram algumas professoras – que os objetivos destas estavam mais centrados no interesse de melhorar os índices descritivos da situação da educação escolar regional ou nacional. Elas afirmaram que:

- Os professores estão sendo cada vez mais desprestigiados pelo governo. O respeito que havia antigamente não existe mais. As políticas educacionais têm objetivos afastados dos reais problemas da educação brasileira e nós, professores, somos apenas uma estatística frustrante dessa nação (Questionário 117).

- O sistema que rege o nosso país, infelizmente, não se interessa em formar cidadãos verdadeiramente preparados, daí não estimular o educador, visando, apenas, aos resultados obtidos nas estatísticas (Questionário 32).

- Falta de comunicação entre os professores e o governo, que só está interessado em estatísticas (Questionário 25).

Essa perspectiva esteve bastante marcada por um discurso de denúncia das pressões das administrações centrais e regionais pela aprovação dos alunos e de um genérico desamparo do professor. Houve também, referências à cópia de modelos estrangeiros, que dialogam pouco com nossa realidade local.

Segundo o que expressaram as professoras, a forma como as políticas educativas têm sido realizadas – *“por pessoas que estão no poder e nunca saíram dos gabinetes”* – e a parca atenção que elas têm dado ao

contexto sócio-cultural da vida escolar indicam o pouco reconhecimento do governo em relação à importância da atividade docente e isso mobilizava a indignação das mestras exatamente por que estava em confronto com aquilo que haviam construído como o valor do magistério e a importância da educação escolar. Da constatação desse não-reconhecimento da relevância da educação escolar, muito freqüentemente insurgiu um desabafo baseado no argumento do *“grande interesse do governo em dominar o povo através da ignorância”*, do *“governo que não quer um povo consciente e autônomo”*.

Corroborando com o que as docentes afirmaram, Tiramonti (1997), num estudo que trabalha com relações macro-estruturais, analisou o processo atual de implementação de uma série de inovações pedagógicas e administrativas nos sistemas educativos, que foram acompanhadas da progressiva depreciação dos salários dos professores e de suas condições de trabalho. São circunstâncias que fazem parte do contexto mais amplo de redefinição do papel do Estado em sociedades da periferia de um mundo globalizado e que, no campo educacional, se espalha na realização de reformas que visam à formação de competências individuais requeridas por um mercado de trabalho e de consumo reconfigurado. A meta é atender ao que se formulou como qualidade do ensino neste novo contexto sócio-econômico e que deve privilegiar políticas que alcancem resultados imediatos.

As professoras percebiam que esses arremedos de reformas davam uma atenção muito forte às estatísticas, que

legitimavam a efetividade das mudanças, e outros aspectos mais estruturais, mais funcionais do cotidiano escolar eram deixados de lado. Num sentido

geral, conceitos ligados à universalização de oportunidades educacionais, à autonomia e emancipação da formação humana eram secundarizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multiplicidade de posições e concepções que fazem parte do fazer docente das professoras que foram sujeitos da investigação que apresentamos desenharam um deslocamento de paradigmas tradicionais – que pareciam muito imbricados na prática pedagógica da qual eram protagonistas – para uma perspectiva entre construtivista e crítica da educação, de acordo com os modelos pedagógicos que estavam sendo construídos na oportunidade da reflexão acadêmica propiciada no Curso de Pedagogia que freqüentavam. Esse movimento se inseria na trajetória de construção da identidade profissional dessas professoras, que era um processo complexo no qual cada uma delas à sua maneira se apropriava de sua história pessoal e profissional.

A análise da origem social e dos processos de socialização docente deixou antever, como asseverou Nóvoa (1992), a efetividade de “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

Assim, nesse grupo, novas identidades estavam se construindo e deixavam vislumbrar a ambigüidade entre os padrões da escola tradicional e os novos valores exigidos pelas mudanças ligadas aos conflitos sociais emergentes, às

transformações sócio-culturais contemporâneas, à multiplicidade de significados e sentidos híbridos e ambíguos, que circulavam entre as protagonistas desse ambiente cultural, especialmente quando se tem a perspectiva de trabalhar em uma escola situada em uma grande Metrópole de um país que ocupa posição periférica no contexto da atual globalização pós-colonialista.

As mudanças que hoje observamos no campo da educação escolar, no entanto, não se fizeram no sentido de transformar velhas relações de poder, como ficou bem claro no que enunciaram as professoras. Arroyo (1999) destacou o estilo tutelar de pensar a inovação pedagógica no Brasil. Uma cultura política que pensa a educação escolar a partir de estudos realizados nas instâncias centrais e regionais da administração do sistema educacional, que faz diagnósticos baseados em pressupostos que privilegiam o olhar para a negatividade das instituições escolares e que afasta a escola do contexto sócio-político e cultural que a constitui. Alardeia o despreparo dos professores e sua desmotivação ou desinteresse e sinaliza para o “baixo nível” da produção dos estudantes, que o SAEB tem mostrado em levantamentos nacionais. Isto é decorrente de uma divisão de tarefas que,

em nossa tradição político-pedagógica, se configura na estruturação de três posições básicas: os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação. Os que decidem no campo político apóiam-se naqueles que, na academia, pensam a educação. Nesta ordenação, o saber docente, que foi construído no lidar com o cotidiano escolar e que se reflete em inúmeras estratégias criadas para solucionar os problemas de sala de aula, não é levado em consideração. Os construtores da prática pedagógica são objeto das análises e dos diagnósticos dos que estão “de fora” da escola e a regulam. Assim, as decisões administrativas não contemplam os problemas do cotidiano escolar, onde se inclui, de forma cada vez mais candente, as difíceis condições do trabalho docente, as carências de recursos materiais, os baixos salários, a multiplicidade de vínculos empregatícios.

Esta separação entre os que decidem e pensam a educação escolar e os que a realizam cria ilhas de conhecimento. Parece haver, pelo menos na interseção entre o pensado e vivido, duas escolas que têm dificuldades de se intercomunicarem. Em decorrência disto, são evidentes os problemas existentes entre a teoria e a prática pedagógica. A teoria embala seus produtores na aventura dos debates sobre o currículo, nas discussões a respeito das metodologias mais adequadas, nos embates em torno da inculcação ideológica, dos mecanismos de poder, das relações sociedade e escola. Na prática, as administrações públicas não conse-

guem soluções para a tradicional evasão e repetência. E os professores mantêm-se tutelados por quem tem a autorização de pensá-los e concebê-los no contexto de toda negatividade do diagnóstico que elaboram sobre a escola e os impasses ao bom desenvolvimento da escolarização de massa.

Gimeno Sacristán (1999), em estudo sobre o sistema educativo na atualidade, corrobora o que foi analisado por Arroyo, ressaltando que uma complexa racionalização técnico-científica do currículo escolar produziu esquematizações, ordenações de finalidades, seleção e hierarquização dos conteúdos, distinção de etapas e seqüências que terminaram por transformar os professores em “técnicos sem valor, agentes despersonalizados ou súditos dos especialistas e dos burocratas” (p. 172).

O grande problema da gestão dos sistemas educacionais é que a prática pedagógica tem sido, tradicionalmente, controlada de forma muito rígida. O reconhecimento da importância da educação formal para as sociedades modernas e sua vinculação aos interesses de facilitar a reprodução de posturas, normas e atitudes favoráveis às novas formas de organização da sociedade moderna, levou os administradores dos sistemas escolares a decidirem pela necessidade precípua de manter o estrito controle das ações educativas. A tutela dos professores pareceu uma exigência de primeira ordem para que o sistema funcionasse a contento. Era preciso regular cientificamente o processo de formação das crianças e dos jovens. A cisão entre os que pensam e

decidem e os que fazem a educação escolar se deu quase que “naturalmente”, porque os docentes não foram reconhecidos como capazes de ter autonomia sobre seu trabalho, porque não se estabeleceram relações entre o espaço do cotidiano escolar e as grandes decisões administrativas, porque os mestres foram colocados em situação de minoridade.

Atualmente, a vida nas escolas requer uma atenção especial para as diferenças culturais. Bhabha (1998) destaca que as diferenças culturais, que informam a sociedade como um todo, devem ser entendidas como a produção de identidades minoritárias. Elas precisam ser pensadas politicamente. Como construir a liberdade e a autonomia do sujeito sem atentar para os seus particularismos e regionalismos? Como capacitar docentes e estudantes para o exercício da crítica se eles são tratados como objetos de uma ciência que sofisticou métodos e técnicas, fragmenta análises e não os reconhece em sua heterogeneidade?

Na conjuntura da crise do Estado-nação e da instituição de novas instâncias de regulação supranacional, muitas reformas educacionais têm sido implementadas e, mantendo-se a distinção entre os que pensam e decidem e os que fazem a educação escolar, agências da administração central e regional do sistema educativo encomendaram e divulgaram estudos encetados por organizações internacionais, nacionais e regionais, entre elas o Banco Mundial, que deram bases para reformas que pretendiam a melhoria da qualidade do ensino tendo

em mira a integração dos países latino-americanos ao mercado mundial. Para tal foram coletadas e avaliadas diferentes experiências nacionais e locais e analisado o potencial de incorporação de conhecimentos instrumentais nos currículos escolares e de produção de mecanismos que possibilitem a maior produtividade do sistema. No discurso divulgado se fez ênfase na necessária autonomia institucional e local e, paralelamente, se induziu à normatização das ações no campo da educação escolar (Rosar e Krawczyk, 2001). São situações que confundem o professor que sintoniza o discurso da autonomia e da inovação pedagógica e sente o seu espaço de atividade profissional cada vez mais reduzido, desqualificado e normatizado, conforme o que se viu presente nas falas das professoras que foram sujeito desta investigação, e que insistem, então, para que sejam ouvidas as suas avaliações sobre o cotidiano escolar. A este respeito uma professora assim se expressou:

- “Falta da parte do governo e dos diretores de escolas pararem para escutar o que os professores têm a falar sobre a maneira como estão sendo obrigados a trabalhar” (Questionário 30).

Santos (2001) estudando as diferentes formas de conhecer, distingue um conhecimento-reconhecimento e destaca que nesta forma de conhecimento “conhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (p.30).

Para tal é preciso se afastar da concepção do conhecimento como um prin-

cípio de ordem sobre as coisas e os outros e basear-se no reconhecimento do outro como produtor de conhecimento. É isso que as professoras reivindicavam. Elas conheciam seu ambiente de trabalho, suas mazelas e haviam construído estratégias para dar conta de sua responsabilidade no processo de ensinar e aprender.

Apoiadas nessas circunstâncias é que Rosar e Krawczyk alertam para a necessidade de se examinar os impactos das atuais reformas educacionais no cotidiano escolar das sociedades latino-americanas, marcadas por culturas políticas e associativas muito diferentes. As professoras que ouvimos deixaram entrever al-

gumas pistas para a realização deste trabalho. Pistas que indicam o desacerto que representa o rígido controle administrativo sobre suas práticas pedagógicas, a necessidade de criação de mecanismos que tornem possível o diálogo com as diferentes culturas que circulam o ambiente escolar, a urgência da concretização de inovações pedagógicas que se façam no sentido de uma formação humana mais autônoma e emancipada, de forma a se instaurar um processo de escolarização de massa que sinalize para inclusão da população estudantil e dos docentes na construção/produção de uma sociedade mais justa e solidária.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esse estudo é parte do projeto de pesquisa intitulado "Os professores e as dimensões culturais dos conhecimentos escolares". Apoio: FAPERJ.

<sup>2</sup> As entrevistas serão identificadas pela série que a professora trabalhava e os anos de experiência docente.

<sup>3</sup> Nas respostas ao questionário, algumas professoras assinalaram mais de uma opção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação e sociedade**. Campinas: v.22, n. 75, p. 15-32 ago. 2001.
- ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 131- 163.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 395p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979, 225p.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação e desenvolvimento social**. São Paulo: 1983.
- GATTI, B.; ESPOSITO, Y. L. e S.; NEUBAUER R. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e sociedade**: Campinas, n. 48, p. 23-37, ago. 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, 287p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992, p. 31-61.
- NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, 143p.

- NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. \_\_\_\_ (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992, p.11-30.
- ROSAR, M. F. F. K.; RUT, N. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e sociedade**, Campinas, v.22, n. 75, ago. 2001.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2001, 415p.
- TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo/ USP, v. 23, n. 1-2, p.49-69, jan./dez. 1997.
- TURA, M. L. R. **O professor do magistério de primeiro grau: sua origem social, visão de mundo e prática docente**. 1990, Dissertação (Mestrado) – IESAE, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 146p.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.