



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Gerda de Souza Holanda

**DOCÊNCIA NOS CICLOS:
QUE PRÁTICAS, QUE SABERES?**

**EDUCATION IN CYCLES:
WHAT PRACTICES, WHAT ABILITIES?**

**FORTALEZA
2006**

GERDA DE SOUZA HOLANDA

**DOCÊNCIA NOS CICLOS:
QUE PRÁTICAS, QUE SABERES?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias

**FORTALEZA
2006**

GERDA DE SOUZA HOLANDA

**DOCÊNCIA NOS CICLOS:
QUE PRÁTICAS, QUE SABERES?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa em: ____ / ____ / 2006.

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Prof^a. Dr^a. Ana Ignez B. L. Nunes – UECE

Aos meus filhos *Maria Clara* e *João Antônio*, que deram um novo sentido à minha existência.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias, pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

Às professoras Dr^a. Ana Ignez B. L. Nunes e Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima, pelas observações e sugestões valiosas por ocasião do exame de Qualificação.

Ao Prof. Itamar Filgueiras e à Prof^a. Dr^a. Maria Margarete Fernandes de Sousa, pela colaboração na revisão dos aspectos lingüísticos e estruturais do texto.

À professora Dr^a. Filomena Maria de A. Monteiro, pela participação na banca examinadora.

Aos amigos, pela força e vibração em relação a esta caminhada.

Aos professores e colegas de curso, pois, juntos, construímos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos profissionais entrevistados, pela valiosa concessão de informações imprescindíveis à realização deste estudo.

A todos que colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

RESUMO

Este é um estudo sobre os saberes dos professores que atuam nos ciclos de formação. O interesse por esse tema foi construído a partir da implantação do ensino em ciclos no Ceará e do meu ingresso, no mesmo período, na rede pública estadual. O problema central da pesquisa foi assim formulado: Que saberes a prática pedagógica dos ciclos requer de seus docentes? A essa questão de partida se agregaram outras: Quais são os saberes sinalizados na proposta dos ciclos para o exercício da docência nessa forma de organização do ensino? Que práticas pedagógicas manifestam a movimentação desses saberes na atividade docente nos ciclos? Dos saberes necessários à docência nos ciclos, quais constituem domínio do professor e quais precisam ser constituídos? Qual a contribuição da formação continuada na constituição desses saberes? O estudo de caso adotando princípios da etnografia consubstanciou a abordagem metodológica de pesquisa. A opção por esse enfoque decorreu da compreensão de que possibilita enfatizar o conhecimento de algo particular, de uma situação, de uma unidade e está adequado ao interesse em estabelecer um elo entre os acontecimentos diários da vida escolar e os significados que os sujeitos vão construindo na sua prática pedagógica cotidiana. O trabalho de campo abrangeu 4 (quatro) professores, distribuídos equitativamente entre duas escolas públicas da rede estadual do Ceará. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e observação do cotidiano escolar e da sala de aula. A incursão nas escolas revelou que a introdução dos ciclos gerou uma expectativa de mudança mais incidente sobre a ação do professor, solicitando-lhe a mobilização de novos saberes necessários à efetivação da mudança. Esses saberes estão sinalizados na proposta dos ciclos e englobam, primordialmente, os saberes da ação pedagógica, disciplinares, curriculares e da experiência. Para dar conta desses saberes necessários ao exercício da docência no ensino em ciclos, os professores têm-se preocupado em investir no processo pessoal de formação continuada, motivados pela necessidade de capacitação e por uma melhoria salarial. Também têm-se empenhado em desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas ao trabalho com ciclos, que envolve: uma abordagem diferente na definição do currículo e na forma de abordar o conteúdo, considerando que aquele deve ser desenvolvido de forma mais integrada e que este deve ser abordado de forma mais interativa, com maior participação dos alunos; uma melhor divisão do tempo utilizado para atividades de ensino e para as outras atividades curriculares; uma mudança de foco do agente central do processo ensino-aprendizagem, ou seja, do professor, o centro deslocou-se para o aluno; um novo olhar sobre o planejamento, focando mais a qualidade da aprendizagem do que a quantidade de conteúdo; novas formas de se relacionar com o aluno, reforçando a relação interpessoal e deixando mais implícito o discurso de regulação do comportamento e as estratégias imperativas de controle. A análise mostrou, ainda, que o professor do ciclo mobiliza, principalmente, o saber da experiência e o saber disciplinar na tentativa de fazer frente às exigências do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nessa modalidade de organização do ensino; que o saber da experiência é aquele que lhe possibilita entender melhor os outros saberes necessários à atividade docente e que a mobilização desses saberes nem sempre se manifesta na mesma intensidade.

Palavras-chave: docência – saberes – ciclos

ABSTRACT

This study is about teachers who work with education in cycles. The interest in this theme was built from the implantation of the education organized in cycles in Ceará and also from my ingression in the state public net in the same time. The central problem of the research was formulated this way: What abilities the pedagogical practice of the cycles requires of its teachers? To this starting point question others have been added: What abilities are signaled in the proposal of the cycles for the practice of pedagogical work in this form of organization? What pedagogical practice reveals the movement of these abilities in the teaching cycle's activity? From all the necessary abilities, what constitutes the domain of the teacher and what needs to be constituted? What's the contribution of the continued formation in the achievement of these abilities? The study case with ethnographic character can consubstantiate the methodological approach of the research. The option of using this theme came from the comprehension that it allows to emphasize the knowledge of something in particular, of a situation, of a unit, and it is appropriate for the interest in establishing a link between daily school events and the meaning that the subjects begin to built in their daily pedagogical practice. To collect information we counted on the collaboration of four teachers, distributed in an impartial way between two public schools from the public system of Ceará. In order to obtain all this information, semi organized interviews with teachers and also the observation of the school class routine was utilized. The incursion in the schools disclosed that the introduction of cycles in public schools of Ceará creates expectations of changes more strongly among the teacher's actions, requesting from them the mobilization of new abilities that are necessary for the execution of these changes. These abilities are signaled in the cycles proposal and they focus primordially the pedagogical, disciplinary, curriculum and empirical knowledge. To carry out these abilities that are necessary for the practice of education in cycles, teachers have invested in the personal process of continued formation, motivated by the necessity of qualification and better wage. Also they have pledged themselves in developing pedagogical practice more adequate for teaching in cycles, that involves a different approach regarding the curriculum definition and the way of working the contents, realizing that it must be developed in a more integrated form, with a bigger participation of the students; a better distribution of time spent in learning activities and in other curriculum activities; the change of focus related to the central role of the learning process, in other words, the focus that once was on the teacher moves to the student, a new perspective of school planning focusing more quality of learning and not quantity of contents; new forms of teacher – student relationship; strengthening an interpersonal bond and leaving the speech of regular behavior and strategies in controlling the students more implicit. The analysis showed, yet, that the teacher of cycles mobilizes principally, empiric and disciplinary knowledge in the attempt to face the demands of the learning process that is developed in this modality of learning organization; the empiric knowledge is the one that makes possible to understand better all the aspects that are necessary for the teaching activity and that the mobilization of these aspects not always present themselves in the same intensity.

Key words: education – abilities – cycles

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – SITUANDO TRAJETÓRIAS E OPÇÕES.....	9
CAPÍTULO 1 – A INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES NOS CICLOS DE FORMAÇÃO	24
1.1 A opção pelo estudo de caso com princípios da etnografia	25
1.1.1 A abordagem etnográfica em educação.....	26
1.2 Caminhos e descaminhos da prática de investigação.....	27
1.2.1 As primeiras decisões	28
1.2.2 Os passos do trabalho de campo.....	31
CAPÍTULO 2 – O CICLO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	38
2.1 Capital, trabalho e política educacional no mundo globalizado	40
2.2 A intervenção financeira internacional na escola brasileira	43
2.3 Reformas educacionais e educação no mundo contemporâneo.....	47
2.4 A formação de professores na nova ordem mundial	51
2.4.1 A universitarização	52
2.4.2 A formação prática	53
2.4.3 A pedagogia das competências	55
2.4.4 A formação contínua	56
2.5 Ciclos de formação – uma nova modalidade de organização do trabalho pedagógico.....	59
2.5.1 Concepções e práticas de formação de educadores frente às inovações.....	61
2.6 Os ciclos de formação na escola pública cearense.....	63
CAPÍTULO 3 – OS PROFESSORES E SEUS SABERES	67
3.1 As noções de saber na cultura da modernidade	69
3.2 Os saberes que norteiam a ação docente.....	71
3.2.1 Tipologias e contribuições.....	72
CAPÍTULO 4 – OS SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO EM CICLOS.....	83
4.1 Cenários e personagens	86
4.2 Docência nos ciclos de formação: práticas e saberes.....	93
4.2.1 O planejamento	97
4.2.2 A gestão da sala de aula	98
4.2.3 A avaliação.....	101
4.3 Juntando os fios da meada	102
REFLEXÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES.....	119

INTRODUÇÃO – SITUANDO TRAJETÓRIAS E OPÇÕES

Esta profissão (professor) precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica.

(NÓVOA, 1992, p. 25)

Quando ingressei no Mestrado, tinha a certeza de saber o que iria investigar. Com o desenrolar do processo, das leituras, das conversas com colegas e professores, várias dúvidas sobre a pertinência da análise foram nascendo e me instigando a buscar opções que transformassem o objeto inicial de pesquisa em algo mais palpável.

Nesse momento, as reflexões questionadoras de minha orientadora levaram-me a revisar certezas e a trilhar novos caminhos sobre as intenções iniciais de pesquisa. Hoje, percebo como esse momento de ‘desacomodação’ foi rico, inspirando-me a rever o que já parecia definitivo e estimulando-me a mudar e recomeçar.

Assim, apresento aqui a trajetória de construção do trabalho e do problema de pesquisa investigado.

❖ A CONSTRUÇÃO DO FOCO DE PESQUISA

Este é um estudo sobre **os saberes dos professores que atuam nos ciclos de formação**. O interesse por esse tema foi construído a partir da implantação do ensino em ciclos no Ceará, em 1998, e do meu ingresso, no mesmo período, na rede pública estadual como professora orientadora de aprendizagem pelo sistema de TV ou Telensino¹.

¹ No Ceará, desde 1974, a etapa final do ensino fundamental é ofertada através do Telensino. Essa forma de organização do ensino utiliza a televisão como componente curricular responsável pela veiculação dos conteúdos e um professor polivalente como orientador nas diversas áreas do

Na ocasião, mesmo não estando envolvida diretamente com o ensino em ciclos, não pude deixar de participar das discussões que margeavam as salas de aula, as reuniões pedagógicas, os recreios, enfim, todo o contexto da escola em que trabalhava, porque essa unidade fazia parte do bloco piloto² formado por 80 (oitenta) escolas da região metropolitana de Fortaleza que deveriam implantar o primeiro e o segundo ciclos naquele ano.

Dessas discussões nasceu o desejo de conhecer e entender a proposta de organização do ensino em ciclos de formação no Estado, que apresentava como desafio melhorar o ensino público cearense. O estudo realizado sobre a “Política do Ensino em Ciclos: teoria e prática” (HOLANDA, 1999) é resultado desse interesse e emblemático da preocupação que, desde então, se delineou em relação ao professor e às demandas colocadas por essa proposta de organização do ensino.

Essa primeira aproximação permitiu compreender que o ensino em ciclos aparece no cenário educacional brasileiro num momento de forte articulação em defesa da escola pública com vistas a encontrar alternativas de solução para problemas como acesso e permanência do aluno na escola, maior tempo de escolarização e diminuição dos índices de reprovação e evasão.

A incorporação dessa inovação³ pedagógica nos sistemas de ensino de vários Estados do país (São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul) é especialmente estimulada pela aprovação da LDB nº 9.394/96, tendência reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No Ceará, os altos índices de evasão e repetência exigiam um processo de inovação exitoso, pois, entre 1993 e 1995, a rede estadual apresentou taxa média de 13% de evasão e 15,7% de repetência (CEARÁ, 1997b).

conhecimento. Esse assunto tem sido alvo de estudos diversos empreendidos por pesquisadores como Farias (1997), Bodião (1999), Therrien e Damasceno (2000), Santos (2001).

² O bloco piloto congregava as primeiras escolas a implantarem o ensino em ciclos de formação na rede estadual e foi definido pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) mediante estudo realizado sobre as condições gerais de implantação. Foi dada prioridade às escolas que apresentavam melhores condições de acompanhamento, bem como às que apresentavam condições de funcionamento satisfatórias, segundo a execução de seus projetos pedagógicos (CEARÁ, 1997b).

³ Essa noção é compreendida aqui nos termos de Farias (2006, p. 53) ao dizer que: “A indicação de algo novo, de novidade, é a primeira idéia que a palavra inovação suscita (...). Todavia (...) esse entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, em algo original, de ‘primeira mão’, uma invenção. Muitas vezes, o novo pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente em outro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas”.

A adoção dessa inovação na rede pública estadual cearense causou desconforto a professores, pais e alunos envolvidos com a educação pública. Tal situação foi motivada, sobretudo, pela ausência de um amplo processo de discussão junto a diretores, professores, alunos e pais, ocasionando insegurança quanto ao sucesso da proposta (HOLANDA, 1999).

A despeito dessa reação, os ciclos de formação foram implantados em 1998 como forma de ampliar e fortalecer a 'reconceptualização pedagógica'⁴ em andamento na rede estadual, tendo em vista enfrentar a distorção série-idade no Estado (mais de 50% e, em alguns casos, mais de 85% de alunos fora de faixa nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental) (CEARÁ, 1997b). Essa distorção comprometia o aproveitamento escolar e, conseqüentemente, o fluxo escolar, exigindo um novo tratamento didático do processo ensino-aprendizagem.

Os ciclos de formação, nesse contexto, foram implantados tendo em vista a possibilidade de romper com a seriação e avançar na organização do ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, as necessidades e dificuldades dos educandos dentro de um mesmo ciclo. A flexibilidade, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e aos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor foram outros argumentos utilizados na ocasião para justificar sua implantação.

A proposta dos ciclos de formação no Ceará enfatiza o currículo enquanto processo e busca interagir o conhecimento sistematizado trabalhado na escola com o conhecimento advindo da realidade sociocultural do aluno. Essa lógica curricular e pedagógica dos ciclos implica mudanças substantivas na atividade docente, exigindo do professor a mobilização de saberes diversos.

A atividade docente nos ciclos de formação requer do professor uma reconstrução da sua cultura pedagógica no sentido de compreender que "aprender deixa de ser um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos" (MINAS GERAIS, 1992, p. 8). Ensinar passa a ser uma atividade compartilhada com os alunos e com outros

⁴ No período, a SEDUC estava implantando várias medidas gerenciais e pedagógicas em seu sistema de ensino, visando a revitalizá-lo. Os ciclos de formação se inserem nesse processo, o qual também envolvia o Redimensionamento do Processo de Alfabetização, o Redimensionamento Curricular, o Redimensionamento do Processo de Avaliação da Aprendizagem e o Projeto Escola Viva (CEARÁ, 1997a).

colegas educadores e abrange a valorização das experiências dos alunos, a construção da autonomia, o desenvolvimento de ações coletivas na construção do conhecimento e uma postura de professor pesquisador comprometido com a aprendizagem significativa de seus alunos. Tais exigências incidem diretamente sobre o repertório de saberes de que necessita o docente para dar conta de sua prática pedagógica.

A pertinência dessa temática como eixo de análise no mestrado reside, sobretudo, no potencial pedagógico dessa forma de organização do ensino, que se encontra presente no Ceará tanto na rede pública estadual quanto em órgãos de educação de vários municípios do Estado (Maracanaú⁵, Aquiraz, Baturité, Aracoiaba). Em 2003, a rede estadual de ensino respondeu por 16,7% da oferta do ensino fundamental (273.712 alunos)⁶ (CEARÁ, 2004). Desse percentual, aproximadamente 5% dos alunos estão matriculados no primeiro e segundo ciclos. Os demais se encontram matriculados nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª e/ou Telensino) (Ibidem). Em Fortaleza, das 216 escolas estaduais que funcionaram em 2004, 142 apresentavam o ensino fundamental (séries iniciais) organizado em ciclos (QUEIROZ, 2005).

Os dados apresentados demonstram a abrangência desse modelo de organização do ensino fundamental no Estado e dão suporte ao foco do estudo: **os saberes constituídos e aqueles ainda necessários aos professores que atuam nos ciclos**. Embora essa forma de organização do ensino tenha ganhado destaque no cenário local, ainda se apresenta como um campo de pesquisa que vem recebendo reduzida atenção.

Em levantamento realizado nas bibliotecas das universidades federal e estadual localizadas em Fortaleza foram identificadas somente 02 dissertações

⁵ Maracanaú, do ponto de vista da redução do processo de evasão, pode ser destacada como uma experiência de organização de ensino em ciclos exitosa. Esse município apresentou, na 1ª série do Ensino Fundamental, nos primeiros anos de implantação dessa inovação (1994 a 1997), uma redução de evasão da ordem de 5 pontos percentuais e, no processo de reprovação, de 16 pontos percentuais (MARACANAÚ, 2000).

⁶ Essa situação decorre, em boa parte, do marco legal que se instituiu a partir da segunda metade da década de 1990 com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96, da LDB nº 9.394/96 e da Lei nº 9.424/96 (FUNDEF), que explicitou as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público e intensificou o processo de transferência de encargos com o ensino fundamental para a esfera municipal. Essa tendência teve repercussão no Ceará que, entre 1998 e 2002, passou por significativa mudança no perfil da rede escolar. De forma gradativa, a esfera municipal foi assumindo a educação infantil e o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, mantendo-se o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries como uma responsabilidade compartilhada (CEARÁ, 2004).

(CELISTRE, 2002; FORTES, 2002) e 01 tese (CRUZ, 1994) acerca do assunto. Esses estudos versam sobre a história e a cultura dos ciclos, percepções de alunos e professores acerca dessa inovação e inserção dos alunos do 2º ciclo no Telensino. Nos acervos visitados, não foram localizados estudos específicos sobre os saberes docentes no ensino em ciclos. Essa constatação, ao registrar a existência de uma lacuna, fortaleceu ainda mais a necessidade e pertinência da pesquisa desenvolvida.

Pode-se dizer que esse foi o percurso de construção do objeto de estudo da presente investigação, o qual traduz o esforço de buscar compreender melhor a relação entre a proposta do ensino em ciclos e os saberes necessários para que o professor seja um sujeito de fazer e de pensar e, não, um mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativamente. No próximo tópico, busca-se explicitar o problema de pesquisa.

❖ **A PROBLEMÁTICA INVESTIGADA**

Como assinalado no tópico anterior, a proposta do ensino em ciclos de formação é uma inovação que emerge no cenário educacional brasileiro na década de 1980, momento em que vários estados e municípios redimensionam o modo de organização do ensino fundamental, visando a combater o problema da repetência e da evasão escolar, sinalização contundente da ineficiência do processo ensino-aprendizagem na rede pública.

Essa ineficiência retrata uma conjunção de fatores que marcam o 'novo tempo' vivido pela sociedade contemporânea, caracterizado pela "consolidação da globalização, pela redefinição das formas de organização do Estado e pelo fortalecimento das agências internacionais" (VIEIRA, 2002, p. 1).

Nesse sentido, não desconhecemos que o Brasil tem sido chamado a se adequar ao processo de globalização que, por conseguinte, "vem sofrendo as seqüelas sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital" (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 10).

Essas seqüelas vão interferindo nas políticas educacionais de vários países, principalmente do Terceiro Mundo, que têm sido definidas a partir da lógica do sistema capitalista de produção, que universaliza suas orientações a partir de um

[...] receituário único, independente da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países. São os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 11).

Ou seja, vai-se configurando o que Vieira e Albuquerque (2002, p. 61) chamam de “globalização das agendas educativas”, isto é, as definições relacionadas às políticas educacionais vão-se processando de uma forma muito similar para países com realidades diferentes.

O Brasil, inserido nesse contexto, tem sido alvo da influência das idéias que circulam nos eventos internacionais⁷ e da entronização das agências internacionais no cenário político-econômico, em especial do Banco Mundial, que tem alocado recursos para financiar projetos na área educacional com a União (Projeto Nordeste e Fundescola) e com alguns estados, como Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Espírito Santo, a um custo muito alto: a perda crescente de autonomia desses Estados e da própria União na estruturação de suas reformas educacionais.

Vale ressaltar que a influência do Banco Mundial sobre a política brasileira é bastante diferente da influência dos encontros internacionais. O Banco Mundial marca sua atuação pelo monitoramento dos projetos por ele financiados e pela exigência de ajustes estruturais necessários ao cumprimento dos acordos firmados, que sacrificam a população visando ao atendimento de tais exigências. Essa influência difere daquela que se estabelece nos eventos internacionais; nestes, são firmados compromissos globais que vão servindo de norte para a política educacional dos países envolvidos e por eles monitorados (VIEIRA, 1999).

A constatação de que a educação do mundo contemporâneo sofre os ditames do neoliberalismo não impede que se somem esforços para que os

⁷ Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – 1989; Conferência Mundial sobre Educação para Todos – 1990; Encontro Mundial de Cúpula pela Criança – 1990; Encontro de Nova Delhi – 1993; Reunião de Kingston – 1996; Encontro de Dakar – 2000 (VIEIRA, 1999).

cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade e que as reformas implementadas tenham essa função.

Compreender essa realidade é importante para que se entenda o processo de modificação delineado na década de 1990 e concretizado com a implementação de reformas educativas⁸ que, ao mesmo tempo em que elegem a escola como um lugar estratégico para mudanças no ensino, a percebem como um espaço privilegiado de regulação desse sistema. Essa visão valoriza a importância do professor e de outros agentes educacionais no sucesso da iniciativa e abre espaço para um contexto favorável de inovação. No entanto perde espaço quando mantém o caráter centralizador nas propostas de reforma, situa o papel da escola no plano operacional e subestima o professor, tendendo a tirar dele a autonomia, ou seja, a condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, como sinalizam estudos na área (POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 2002; FARIAS, 2002).

Atuar nessa realidade é um desafio para todos os professores que estão à frente do processo educacional do país. Esses profissionais são chamados a se ‘adequarem’ aos atuais padrões de trabalho marcados pelo avanço tecnológico e científico e pela exigência por competências cada vez mais diversificadas, que atendam às necessidades do mercado, tendo, conseqüentemente, que assumir outra postura frente às novas fontes de informação e desenvolver um novo olhar sobre a relação com os alunos e com o conhecimento, o que leva à busca por inovações que tornem possíveis tais adequações.

A introdução de inovações externamente induzidas⁹ na escola emerge na agenda educativa como estratégia fundamental na promoção de uma ‘cultura do sucesso escolar’ ou, nos termos oficiais, na redução dos índices de reprovação e evasão.

⁸ As reformas educacionais dos anos de 1990, que tiveram como principal eixo a educação para a equidade social, estão relacionadas a novas formas de gestão e planejamento por parte da escola; ao financiamento *per capita*, com a criação do FUNDEF; à regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação – SAEB, ENEM; à definição de parâmetros curriculares nacionais, entre outras (VIEIRA, 1999).

⁹ Farias (2002, p. 84), define inovação externamente induzida como aquela que se caracteriza pela “introdução e adoção, na escola, de algo existente fora dela – programas, equipamentos, procedimentos, conteúdo etc. Nesse caso, via de regra, o Estado se configura como o agente indutor da inovação, concebida como uma estratégia de política educacional”. É uma ação planejada e deliberada.

É nesse cenário que os ciclos emergem como uma política educacional, ou melhor, como uma alternativa inovadora voltada para “contornar o problema da seletividade que ocorre em todo o sistema de ensino no Brasil e de forma mais acentuada nas séries iniciais” (DURAM, 1989, p. 3).

Essa alternativa inovadora, *o ensino em ciclos no Brasil*, embora recente, já se encontra consolidada ou em fase de consolidação em vários Estados da Federação, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que antecederam o Ceará no processo de implantação do ensino em ciclos e lhe serviram de referencial, em especial a experiência de Minas Gerais, que se tornou referência para o modelo cearense.

Em São Paulo, o *Ciclo Básico* foi criado pelo decreto nº 21.833/1983. Tal medida constituiu-se em uma surpresa para os professores haja vista sua definição centralizada. Todavia ela encontrou terreno fértil nas escolas que, naquele momento, vivenciavam um princípio de democratização de suas relações, expressa pelo aumento da força das entidades representativas do magistério, pela redução dos poderes dos técnicos, pelo surgimento de pressões sociais por um melhor atendimento. Na ocasião, a implantação do Ciclo Básico (Resolução SE nº 13/84) foi justificada como política cujo objetivo era reverter o fracasso escolar constatado pelos altos índices de reprovação nas primeiras séries das escolas estaduais e pelas taxas de evasão, então superiores às das redes municipal e particular.

A *Escola Plural*, outro exemplo de experiência com o ensino em ciclos, foi implantada na rede municipal de Belo Horizonte em 1993 a partir do levantamento de práticas inovadoras de organização do ensino já existentes na rede. A grande tônica dessa proposta foi “a construção coletiva de uma prática de renovação do fazer pedagógico através da reflexão na qual os profissionais são concebidos como agentes e sujeitos da inovação” (ARROYO, 1996, p. 3).

A *Escola Cidadã*, uma experiência desenvolvida na rede municipal de Porto Alegre, implantada a partir de um amplo processo de discussão (entre outubro de 1994 e agosto de 1995), envolveu toda a comunidade escolar e teve como eixo central a construção de uma nova proposta curricular que foi referendada no socioconstrutivismo e estava comprometida com a educação popular, pois pretendia buscar a superação das contradições vivenciadas pela comunidade e promover ações transformadoras que tivessem reflexo na geração de uma vida melhor para a

população. A estruturação em ciclos de formação foi pensada como o caminho mais eficiente de se desenvolver um trabalho pedagógico respeitando o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando.

Embora concebidas para atender especificidades de determinados contextos, essas propostas tinham em comum a busca de alternativas que assegurassem a democratização da escola e garantissem o acesso e a permanência do aluno no espaço escolar. Idéias como flexibilização da seriação, formação de turmas por faixa etária, processo de avaliação contínuo e gradativo, eram percebidas como tendo potencial, além de abrirem a possibilidade de o currículo¹⁰ ser trabalhado num período de tempo maior e mais compatível com o ritmo de aprendizagem dos alunos sem interromper a sua progressão, sem reprovação.

Tais experiências serviram de esteio para as discussões que alimentaram o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual estabelece que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996a, art. 23).

Esse dispositivo, aliado ao projeto do governo federal de assumir que “a escola precisa voltar a ser o centro do processo de ensino” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 105), abriu espaço para a adoção dos ciclos em outras redes de ensino do país. O Ceará, atento a esse movimento de inovação e visando à redução do fracasso escolar, estruturou, em 1997, os ciclos de formação como forma de organização do ensino público a ser adotado na rede estadual.

A proposta oficial dos ciclos de formação no Ceará é apresentada no Projeto Escola Viva (CEARÁ, 1997a), vinculando o conceito de ciclos à cultura do sucesso escolar que, ao romper com a seriação, avança no sentido de organizar o ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, necessidades e dificuldades dos educandos dentro de um mesmo ciclo e viabilizando à escola

¹⁰ Nos ciclos, o enfoque dado ao currículo supera a visão tradicional de que currículo é sinônimo de rol de conteúdos, ‘grade’ curricular. O currículo é tratado como fenômeno histórico, com dimensões políticas, sociais e pedagógicas; é dinâmico, mutante e envolve todas as ações e reações que circulam no interior da escola e em suas relações exteriores (CEARÁ, 1997a).

trabalhar com maior flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos e seus níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

No documento de implantação do ensino em ciclos, proposto pela Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, essa tendência é bem explicitada quando estabelece que os ciclos de formação

[...] defendem o redimensionamento do tempo e do espaço escolar e a flexibilização dos conteúdos escolares, rompem com a compartimentalização das disciplinas e a fragmentação do conhecimento e, sobretudo, rompem com o caráter classificatório da avaliação que leva a ameaça da reprovação para a escola e termina sentenciando e excluindo pessoas com potencialidades de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver (CEARÁ, 1997b, p. 34).

A concepção de ciclos proposta pela SEDUC se coaduna com a adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no sentido de que permite compensar a pressão do tempo própria da instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza da aprendizagem e favorecer uma apresentação menos parcelada do conhecimento, possibilitando aos alunos a apropriação dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1996b).

Assim, pode-se observar que os ciclos, tanto na apresentação da SEDUC, quanto na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centralizam suas discussões na ampliação dos tempos e dos espaços para a transmissão dos conhecimentos com vistas a facilitar a aprendizagem. Essa ênfase tende a fazer com que tais propostas de ensino em ciclos se aproximem mais da concepção de ciclos de aprendizagem do que de ciclos de formação. Nos ciclos de formação, o eixo centralizador é a formação do indivíduo humano numa dimensão de formação integral, enquanto nos ciclos de aprendizagem o eixo centralizador é a aquisição de conhecimentos escolares (CEARÁ, 1997a). Essa é uma crítica que não pode ser desconsiderada, sobretudo quando o interesse da investigação recai sobre o professor, como é o caso deste estudo.

Nas propostas de ciclos da SEDUC e dos PCNs encontra-se presente, também, a preocupação com a superação da cultura da seleção, reprovação e retenção, que tem comprometido o sucesso da escola. Essa preocupação nos leva a refletir sobre a concepção que se tem de sucesso escolar, partindo-se da premissa de que aprovação não é, necessariamente, indicativo de sucesso e reprovação não

é indicativo de fracasso. Como diz Arroyo (2000, p. 33), “preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso”. Compreender o sucesso na perspectiva assinalada por Arroyo é vital para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o sujeito “aprendente”.

Na organização do ensino por ciclos de formação no Ceará, a ação docente é definida como devendo assumir um caráter de coletividade, o que implica o desenvolvimento de uma prática que se faça “crítica, criativa, dinâmica, facilitadora da aprendizagem e construtora do sucesso do aluno” (CEARÁ, 1997a, p. 12).

Essa nova lógica impõe aos educadores alguns desafios em relação ao ensino, que deve estar atrelado ao desenvolvimento de um processo curricular “inovador e incentivador do pensamento crítico, da criatividade, da curiosidade, da convivência amorosa e fraterna entre as pessoas, do questionamento, da reflexão, da sistematização de idéias, do diálogo e do intercâmbio de culturas” (Ibidem, p. 14).

Ainda de acordo com a proposta da SEDUC, esse desenvolvimento do processo curricular pressupõe um avanço dos processos pedagógicos, devendo superar a visão tradicional da reprodução de conhecimentos previamente estabelecidos para a construção de conhecimentos a partir da resolução de problemas, da pesquisa, do intercâmbio cultural. Pressupõe, também, uma nova forma de seleção de conteúdos, que deve suplantiar a lógica das ‘grades curriculares disciplinares’ para a lógica dos ‘eixos curriculares interdisciplinares’.

Nessa forma de organização, o professor é chamado a repensar sua cultura pedagógica, assumindo que sua prática deve estar voltada para a valorização das experiências dos alunos, para o respeito aos diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento/aprendizagem desses alunos, para uma aprendizagem prazerosa e para a construção da autonomia.

Essa mudança de concepção da cultura pedagógica pressupõe um novo olhar sobre a formação dos professores. Os estudos já realizados sobre os ciclos (CRUZ, 1994; CELISTRE, 2002) sinalizam que a formação contínua dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino deve ser balizada pela demanda de seu contexto de ação profissional e pelos saberes necessários para que possam tornar concreta a proposta de uma escola viva.

É diante desse quadro de exigências ao professor que atua nos ciclos de formação e da fundamentação propiciada pelas pesquisas sobre os saberes mobilizados na atividade docente, delineadas por autores como Tardif, Lessard e Layahe (1991); Tardif e Oulett (1993); Therrien (1993, 1994, 1995, 1996b, 1997); Therrien e Damasceno (2000), que o problema central da pesquisa foi definido, tendo sido assim formulado: **Que saberes a prática pedagógica dos ciclos requer de seus docentes?**

Essa questão de partida suscitou outras indagações que a ela se agregaram, tais como: Quais são os saberes sinalizados na proposta dos ciclos para o exercício da docência nessa forma de organização do ensino? Que práticas pedagógicas manifestam a movimentação desses saberes na atividade docente nos ciclos? Dos saberes necessários à docência nos ciclos, quais constituem domínio do professor e quais precisam ser constituídos? Qual a contribuição da formação continuada na constituição desses saberes?

Na busca de respostas a esses questionamentos, tomou-se como base, neste trabalho, a prática pedagógica dos professores que atuam nos ciclos por entender que esse é o caminho mais viável para captar os saberes mobilizados e os necessários à docência nessa forma de organização do ensino.

Os objetivos do estudo e a estrutura da dissertação estão abordados no tópico que se segue.

❖ **A DISSERTAÇÃO E SEU FIO CONDUTOR**

Como se pode perceber, o centro das preocupações que moveram esta investigação são os saberes necessários à ação docente nos ciclos e, dentre eles, aqueles já mobilizados e aqueles a serem mobilizados pelo professor.

O objetivo central da pesquisa pode assim ser expresso: Investigar os saberes necessários à docência no ensino organizado em ciclos, discutindo a contribuição da formação continuada na sua construção. Os fins específicos, por sua vez, foram assim definidos:

- compreender a prática pedagógica dos professores que atuam nos ciclos de formação para caracterizar os saberes mobilizados nesse contexto de ação profissional;
- mapear os saberes que estão sendo construídos e que se constituem como domínios dos profissionais que trabalham nos ciclos de formação.
- refletir sobre a formação continuada como espaço de construção de saberes e desenvolvimento profissional docente.

Esses objetivos consolidam os capítulos que compõem este trabalho, conforme será mostrado na síntese a seguir.

No capítulo 1 – *A investigação acerca dos saberes docentes nos ciclos de formação*, apresenta-se a abordagem metodológica e o modo como a pesquisa se processou, consubstanciando a opção pelo estudo de caso adotando princípios da etnografia. Essa opção decorre da compreensão de que ele possibilita entender os processos e as relações que matizam a experiência escolar cotidiana a partir do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

O trabalho de campo, realizado durante o segundo semestre do ano de 2005, abrangeu 4 (quatro) professores, distribuídos eqüitativamente entre 2 (duas) escolas da rede pública estadual de Fortaleza. Para tanto, foram realizadas observações na escola e na sala de aula e utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores. Cada professor foi observado durante 1 (uma) semana, totalizando 20 (vinte) horas. Durante esse período, procurou-se conhecer o ambiente investigado e observar o professor tanto no contexto de sala como fora dela com vistas a identificar as ações realizadas e as relações estabelecidas por eles no contexto escolar.

A observação em sala visou à descrição do ambiente, da dinâmica inicial da aula e do desenvolvimento do trabalho a partir da gestão pedagógica, curricular e disciplinar implementada pelo professor. O roteiro de entrevista foi organizado com base em 5 (cinco) eixos temáticos: identificação do profissional (trajetória pessoal), trajetória de formação, conhecimento sobre a proposta dos ciclos de formação, condições de trabalho e prática docente. Esse momento de entrevista incidiu sobre a

vivência dos professores investigados acerca dos saberes necessários à prática docente nos ciclos, dos já constituídos e daqueles por se constituírem.

O capítulo 2 – *O ciclo no contexto da política educacional* situa essa inovação no quadro das transformações educacionais das últimas décadas. Como ponto de partida, analisa-se a relação entre capital, trabalho e política educacional no mundo globalizado, situando a intervenção financeira internacional na educação brasileira e as reformas dela decorrentes. Recorreu-se a essa análise com a intenção de entender as exigências impostas ao professor para desenvolver uma ação competente e a influência dessas exigências nas mudanças relacionadas ao seu processo de formação inicial e continuada.

Busca-se, ainda, definir a concepção dessa nova modalidade de organização da educação básica incorporada pela LDB nº 9.394/96 – os ciclos de formação, identificando como vem sendo sua disseminação no contexto educacional brasileiro e, especificamente, como foi implantada na escola pública cearense. Soma-se a isso o esforço de identificar, na proposta do ensino em ciclos, os saberes colocados como necessários a uma ação docente coerente com seus princípios norteadores.

No esforço de identificar os saberes necessários à ação docente no ensino em ciclos, faz-se imprescindível examinar as noções de saber na atualidade. Nesse sentido, o capítulo 3 – *Os professores e seus saberes* volta sua atenção para as concepções de saber com a identificação daquela que referenda este trabalho. Desse modo, reflete-se sobre o ensino como uma atividade fundamentada em saberes específicos e sobre o professor como um agente produtor de saberes, os quais são mobilizados na sua prática.

No capítulo 4 – *Os saberes mobilizados na prática docente do ensino em ciclos*, procura-se apresentar um quadro das escolas pesquisadas, suas construções diárias e as relações interpessoais que dão vida a esse espaço. Também se traça uma configuração dos professores que participaram do estudo, enfatizando os caminhos trilhados nos seus processos de formação continuada e os motivos de suas escolhas.

Esse retrato da escola e do professor, acrescidos dos discursos dos professores sobre a sua prática, consubstanciam a base para a identificação dos

saberes mobilizados na ação docente do ensino em ciclos e a delimitação dos saberes já constituídos e a serem constituídos por esses profissionais.

A síntese das conclusões obtidas na incursão feita nos contextos investigados consubstancia as *Reflexões Finais*. Logo depois, estão registradas as *Referências Bibliográficas*, seguidas dos *Apêndices*, que constam da relação das escolas pré-selecionadas, do calendário de visitas às escolas selecionadas, dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Essa visão panorâmica dos capítulos constantes deste trabalho permite compreender a abordagem dada ao problema de pesquisa e explicita os caminhos trilhados em torno do desafio de investigar os saberes que a prática pedagógica dos ciclos requer de seus docentes, levando-se em conta que, para se compreender a complexidade humana e científica da profissão do professor é preciso que ela seja dita e contada por seus protagonistas, como bem assinalou Nóvoa na epígrafe que iniciou esta introdução.

CAPÍTULO 1

A INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

(GATTI, 2002, p. 43)

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica e o modo como a pesquisa se processou. Inicialmente, cabe registrar que organizar os pressupostos que orientaram a investigação, assim como explicitar o modo como a pesquisa foi concretizada exigiu o planejamento de estratégias de ação baseadas nas possibilidades e, não, na ação pronta e acabada do processo de apreensão da realidade.

Ao longo do caminho, muitos foram os obstáculos enfrentados no trabalho de campo e muitos foram os questionamentos levantados para se chegar à delimitação dos referenciais teóricos que proporcionaram a interpretação da realidade observada. Tudo isso contribuiu para que a organização deste capítulo fosse uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, desafiadora e prazerosa.

Sua realização envolveu a articulação de idéias baseadas na reflexão e na capacidade de estabelecer um diálogo entre o que foi construído teoricamente e o que foi vivido durante a investigação.

Essas idéias serão explicitadas a seguir tomando como tópicos a abordagem metodológica que orientou a pesquisa, os procedimentos utilizados, os obstáculos enfrentados e as decisões tomadas ao longo da prática de investigação.

1.1 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO COM PRINCÍPIOS DA ETNOGRAFIA

A escolha do caminho metodológico para a concretização desta pesquisa não aconteceu por acaso, foi fruto das relações construídas ao longo dos anos, da forma de relacionamento com o universo educacional e da pretensão com esse processo investigativo.

Assim, o ponto de partida para a compreensão dessa opção metodológica é a explicitação do foco da presente investigação: os saberes docentes já constituídos pelos professores que atuam nos ciclos, bem como aqueles ainda necessários à realização de um trabalho mais articulado com os pressupostos que fundamentam essa proposta, os quais apontam para o crescimento do aluno, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e aos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Esse foco parte do reconhecimento de que o professor não é um profissional com formação acabada. Pelo contrário, ele se encontra em contínuo processo de aprimoramento e aprendizagem, sobretudo na contemporaneidade, quando se ampliam e complexificam seus contextos de atuação. É nessa perspectiva que esta pesquisa destaca os saberes docentes como elemento central à compreensão dos desafios que os ciclos estabelecem para a prática docente e a conseqüente melhoria do ensino.

O interesse pelo tema dos saberes docentes é novo na caminhada da pesquisadora, mas o enfoque sobre o ensino em ciclos remonta, conforme assinalado na introdução, ao trabalho desenvolvido no curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Na ocasião, deu-se a opção pela pesquisa do tipo quantitativa. Hoje, considerando o interesse em investigar o ensino em ciclos a partir do estabelecimento de um diálogo entre a teoria e a prática que envolve sua concretização na escola, mais especificamente na sala de aula, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativa. Essa abordagem pressupõe “o ambiente natural como fonte direta de dados; a participação ativa do pesquisador; dados predominantemente descritivos; ênfase no processo e no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (BOGDAN; BINKLEN, 1994, p. 36). Ou, como assinala Minayo (1994, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base na abordagem qualitativa de investigação e na intenção de desvelar os saberes docentes mobilizados e necessários à prática pedagógica nos ciclos, elegeu-se como método o estudo de caso com princípios da etnografia.

O estudo de caso apresentou-se como adequado aos propósitos da pesquisa por enfatizar o conhecimento de algo particular, de uma situação, de uma unidade e “por permitir uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p. 21). O princípio da etnografia adequou-se ao interesse em estabelecer um elo entre os acontecimentos diários da vida escolar e os significados que os sujeitos vão construindo na sua prática pedagógica, como será detalhado a seguir.

1.1.1 A abordagem etnográfica em educação

O interesse dos pesquisadores pela etnografia tornou-se mais efetivo no final da década de 1970, quando se passou a estudar as questões de integração na sala de aula e os novos métodos de avaliação educacional.

Esse enfoque de pesquisa, “que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada” (ANDRÉ, 1995, p. 41), busca suplantiar a idéia de que os estudos sobre a sala de aula devem se realizar “com base em instrumentos de observação que tenham como objetivo o registro e a análise dos comportamentos de professores e alunos numa situação de interação” (Idem, 1997, p. 46).

Para esse autor (Ibidem, p. 47), o papel do pesquisador na abordagem etnográfica é “compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade”.

A etnografia ganhou espaço como abordagem metodológica de pesquisa em educação, no Brasil, na década de 1980. Os propósitos que levaram os pesquisadores a optarem por esse caminho de pesquisa foram: compreender a realidade escolar com base nas construções diárias dos atores escolares, bem como obter informações que lhes propiciassem, no futuro, intervir nesse contexto.

Com base nesses postulados, pode-se dizer que a abordagem etnográfica contribui para que o pesquisador considere, em uma situação, os múltiplos significados que a permeiam, isto é, tenha uma visão mais holística e inter-relacionada dos fatos. Também contribui para que o pesquisador tenha uma postura mais aberta em relação à forma de coletar e analisar os dados, proporcionando-lhe ouvir o que têm a dizer os sujeitos envolvidos na pesquisa. Disso decorre que os melhores caminhos para se compreender o universo investigado são a observação e as entrevistas aprofundadas.

Utilizou-se, então, nesta pesquisa, a observação, as anotações de campo, a entrevista e a análise de documentos como procedimentos de coleta de dados, evitando-se a restrição à mera descrição de situações e pessoas, mas compreendendo-se seus significados culturais, retratando as múltiplas dimensões em que a ação diária é reconstruída.

Na escolha do grupo, optou-se por professores que atuam nos ciclos I e II por serem professores que estão desenvolvendo a ação pedagógica na fase inicial do ensino fundamental e por terem uma prática docente polivalente, o que permite uma observação mais detalhada tanto do contexto, quanto do professor.

Na prática, a realização da pesquisa teve muitas idas e vindas, conforme poderá ser acompanhado na próxima sessão.

1.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

O desafio de definir os rumos desta pesquisa adveio da imensa gama de opções que se apresentavam como possibilidades viáveis e que, certamente, configurariam dúvida até para investigadores mais experientes, pois é certo que uma

prática de investigação não tem receita pronta, é delineada cotidianamente a partir dos enfrentamentos que se vão superando e das escolhas que se vão fazendo.

Assim, iniciou-se esta pesquisa pela visão muito ampla do que se iria realizar. Sabia-se ser necessário observar a unidade escolar no intuito de conhecer os procedimentos cotidianos da instituição, estabelecer um contato personalizado com os professores que iriam colaborar com a pesquisa, participar dos momentos de aula para detectar que saberes estavam sendo mobilizados nesse contexto de ação profissional, enfim um norte para direcionar o caminho que exigia todo o conhecimento adquirido através das leituras, da capacidade de perceber o que as pessoas estão dizendo ou tentando dizer, de observar o cotidiano e de interpretar as informações recebidas para além do que está claramente manifesto.

De posse desses pressupostos, assumiu-se a postura de observação atenta dos indicativos do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa para, só então, ir-se definindo o que de fato deveria ser questionado, interpretado e compreendido. Os caminhos e descaminhos desse percurso foram muitos e serão relatados nas seções seguintes.

1.2.1 As primeiras decisões

Considerando o desejo de investigar sobre os saberes dos professores que atuam nos ciclos de formação, a primeira questão que se configurou foi: Por onde começar? A pertinência dessa indagação reside, em princípio, na significativa quantidade de escolas que há no Ceará (14.062 unidades, segundo dados do Censo Escolar 2001) (CEARÁ, 2004).

Num primeiro momento, pareceu que seria fácil precisar o número e o local onde se encontram situadas as escolas em que há ensino em ciclos no Estado, visto que os dados disponibilizados por meio da informática têm possibilitado, de forma eficiente, a aquisição de informações atualizadas e fidedignas. Não foi o que aconteceu, pois ainda há um caminho organizacional a se percorrer na alimentação dos sistemas de informação. Assim, ficou claro que a empreitada seria mais difícil do

que se imaginara e que se fazia necessário definir alguns parâmetros para o encaminhamento da pesquisa.

Um primeiro passo nesse sentido foi definir o universo de escolas onde seria possível proceder à investigação. Fez-se necessário, então, estabelecer critérios que garantissem a seleção das escolas que reuniam condições satisfatórias para a investigação dos saberes mobilizados pelos professores que atuam nos ciclos. Uma decisão inicial em relação a esse critério foi a de que a(s) escola(s) pertencesse(m) à rede pública estadual e que estivesse(m) localizada(s) no Município de Fortaleza. Que razões levaram a essa decisão?

A primeira razão adveio da experiência de pesquisa vivenciada entre 1998 e 1999. Nesse período, foram visitadas algumas escolas que estavam implantando o ensino em ciclos, em que se participou de alguns momentos de capacitação de professores, onde se destacava a presença marcadamente superior de professores do Município de Fortaleza. Esse dado abria a possibilidade de que a inovação fosse mais exitosa nesse município, visto que os professores estavam mais bem preparados. Uma outra razão que se agregou à primeira foi a historicidade do ensino em ciclos de formação nas escolas da rede estadual do Ceará, mais notadamente em Fortaleza.

Após essa decisão – *de que a(s) escola(s) pertencesse(m) à rede pública estadual e que estivesse(m) localizada(s) no Município de Fortaleza* – fez-se necessário levantar a relação das escolas públicas estaduais de Fortaleza e, dentre elas, aquelas que tinham turmas de ensino em ciclos. Esse levantamento mostrou que Fortaleza contava, em 2004, com um contingente de 176 unidades escolares¹¹, das quais 86 funcionando com turmas de ensino em ciclos¹².

De posse desses dados, foram definidos os critérios que determinaram a escolha da(s) unidade(s) escolar(es), quais sejam:

- *adotar ensino em ciclos há mais de três anos.* Esse critério foi estabelecido por se acreditar que uma escola que tenha vivenciado a experiência do ensino em ciclos de formação por mais de três anos já conta com uma rotina estabelecida ou em vias de consolidação; não é mais uma escola que está iniciando o trabalho e convivendo com todas

¹¹ Dado obtido na Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional da SEDUC.

as incertezas e ajustes que uma experiência nova suscita. Também se partiu da compreensão de que influências externas interferem na dinâmica escolar. Em uma escola que tenha experiência consolidada com o ensino em ciclos de formação, essa interferência tende a ser menos invasiva, o que assegurará ao pesquisador uma melhor compreensão do processo de ensino nos ciclos;

- *ser reconhecida pela SEDUC e pela comunidade educativa como uma escola que apresenta uma experiência promissora com essa forma de organização.* Esse critério apóia-se na pressuposição de que professores que atuam numa escola com uma boa prática no desenvolvimento do ensino em ciclos de formação são professores que realizam um trabalho e desenvolvem uma prática coerente com a proposta de organização do ensino;
- *ter, no mínimo, duas turmas de ciclo 1 e duas turmas de ciclo 2 funcionando.* Esse critério visa a garantir uma multiplicidade de pontos de vista em relação ao problema de pesquisa e um quantitativo maior de dados.

Também foram estabelecidos os critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa. São eles:

- *do grupo de 4 professores que serão entrevistados, dois deverão atuar em salas de ciclo 1 e dois em salas de ciclo 2.* Essa distribuição permitirá abranger toda a etapa inicial do ensino fundamental, possibilitando uma maior aproximação dos saberes mobilizados e necessários à prática docente nesse segmento;
- *os professores deverão ter, pelo menos, dois anos de experiência com o ensino em ciclos.* Esse critério visa a assegurar que os docentes que participarão da pesquisa conheçam e detenham uma prática pedagógica vinculada aos ciclos, porque se entende que, através dos saberes da experiência produzidos pela prática, seja possível captar os saberes mobilizados e necessários à docência nos ciclos;

¹² Dado obtido na Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional da SEDUC.

- *os professores deverão ter nível superior, de preferência serem graduados em Pedagogia.* Esse critério deve garantir um grupo de professores com uma formação comum e conhecimentos básicos sobre o processo ensino-aprendizagem.

Definidos esses critérios, passou-se aos encaminhamentos para o processo de escolha do *locus* onde a pesquisa seria realizada, o que demandou tempo e sistematização, pois envolveu um número considerável de escolas.

Esses foram os primeiros passos da pesquisa que, embora carregados de incertezas, proporcionaram uma luz a ser seguida visando à sua concretização. O trabalho teve início no mês de abril e foi concluído no mês de setembro de 2005.

O desenrolar da prática da investigação, os passos percorridos e os ajustes feitos encontram-se registrados no tópico a seguir.

1.2.2 Os passos do trabalho de campo

A prática da investigação envolveu três situações que podem ser formalmente diferenciadas, mas que, na realidade, aconteceram de maneira interligada e complementar. São elas: o conhecimento da escola e dos professores; a observação da prática docente nas turmas de ensino em ciclos; o mapeamento dos saberes constituídos e dos saberes necessários à ação docente no ensino em ciclos.

O conhecimento da escola e dos professores, primeira situação do trabalho de campo, caracterizou-se pela implementação de ações voltadas para a definição das escolas e dos professores participantes da pesquisa; por uma aproximação inicial com as escolas selecionadas; pelo contato com a direção, a coordenação pedagógica e os professores das respectivas instituições; pela realização do diagnóstico dos professores e pela observação do cotidiano escolar.

A definição das escolas participantes da pesquisa exigiu a realização de um trabalho minucioso que envolveu vários contatos com a SEDUC que visavam a

identificar as escolas de Fortaleza e da região metropolitana em que os ciclos 1 e 2 funcionam, bem como obter informações sobre experiências consideradas pelo sistema como bem sucedidas.

De um bloco inicial de 86 escolas cadastradas no banco de dados da SEDUC como escolas que desenvolviam a experiência do ensino em ciclos no Município de Fortaleza em 2004, somente 10% foram selecionadas por atenderem aos dois primeiros critérios definidos anteriormente – *ter ensino em ciclos há mais de três anos e ser reconhecida pela SEDUC e pela comunidade educativa como uma escola que apresenta uma experiência bem sucedida com essa forma de organização*. Essa seleção foi feita por contato telefônico com 70% das 86 escolas inicialmente listadas (totalizando 60 escolas – pois algumas não foram localizadas pelos números telefônicos de que se dispunha e outras não estavam mais funcionando no ano de 2005) e por contato pessoal entre a pesquisadora e as coordenadoras pedagógicas de 12 dessas escolas.

Após esses contatos, 8 (oito) escolas foram selecionadas (ver Apêndice A) e, dessas, 2 (duas) foram escolhidas para a realização da pesquisa. Essas duas escolas serão aqui apresentadas como Escola C1 e Escola C2. Os codinomes estão diretamente relacionados às turmas que foram observadas (Escola C1 – Escola com turmas de ciclo 1 e Escola C2 – Escola com turmas de ciclo 2); sendo atribuídos para manter em sigilo a identidade das escolas onde se desenvolveu a pesquisa.

As escolas C1 e C2 têm configurações institucionais diferentes: a Escola C1 é uma escola pequena em espaço físico e tem um número de alunos condizente com as turmas que oferece – ensino fundamental completo; localiza-se em uma área de fácil acesso para os alunos, inclusive com pontos de ônibus nas imediações. A Escola C2 é uma escola grande tanto em espaço físico quanto em número de alunos; oferece ensino fundamental completo e ensino médio; localiza-se numa área central do bairro onde está situada¹³.

As configurações acima relacionadas às escolas C1 e C2 não estavam contidas nos critérios de seleção anteriormente definidos, mas foram relevantes no momento da definição das escolas por uma razão específica: conhecer a realidade de uma escola maior e a realidade de uma escola de menor porte.

¹³ As Escolas C1 e C2 estão sob a administração do CREDE 22.

Definidas as escolas, iniciou-se o processo de aproximação. Esse contato foi marcado pela apresentação do projeto de pesquisa à coordenação pedagógica e pelo encontro com o diretor de cada unidade de ensino selecionada, visando a propiciar uma interação entre o pesquisador e seus profissionais. A seguir, procedeu-se à seleção dos docentes potenciais que participariam do estudo através de conversa informal, a fim de esclarecer o objetivo do estudo e estabelecer um clima de confiabilidade e de abertura para a realização de um diagnóstico com os que, de fato, colaborariam com a pesquisa. Nesse momento, fez-se uma observação direta do ambiente da escola e da comunidade educativa e registraram-se as impressões em notas de campo.

Procedeu-se ao diagnóstico dos docentes, buscando estabelecer uma caracterização pessoal e profissional dos professores. Nessa caracterização, foram coletadas informações gerais como: nome, idade, estado civil, turma em que leciona na escola, nível de formação, processo de formação continuada, tempo de serviço na escola, tempo gasto com atividades educacionais, tempo disponível para participar da pesquisa. Essa atividade exigiu um certo 'jogo de cintura', pois os horários disponíveis dos professores são ínfimos e parecem constantemente hipotecados em outras atividades.

De posse do diagnóstico dos docentes, iniciou-se o período de observação do cotidiano escolar, que aconteceu em visitas sistemáticas em cada turma, com o período de duração de uma semana, totalizando 15 dias de observação ininterrupta em cada unidade escolar (ver Apêndice B).

Nesse momento da pesquisa, procurou-se estar junto dos professores, acompanhando sua rotina de trabalho tanto dentro como fora da sala de aula. Esse acompanhamento permitiu identificar como os professores desenvolvem suas ações pedagógicas e em que bases se apóiam teoricamente. Nesse período, também se buscaram documentos existentes nas escolas que pudessem servir de auxílio para o esclarecimento de dúvidas que iam surgindo e que os professores não puderam dirimir. As informações coletadas foram registradas em notas de campo, com especificação de data, horário, local, situação vivida e inferências (ver Apêndice C).

Todo esse trabalho, que marcou a fase inicial da pesquisa, foi desafiador e gratificante. Desafiador por envolver o processo de conquista do grupo de trabalho e gratificante por perceber que os esforços envidados nesse processo foram

recompensados com a aceitação da pesquisa pela comunidade, com a disponibilidade dos professores em colaborar e com a oportunidade de pensar reflexivamente sobre as situações observadas.

A situação de pesquisa seguinte, observação da prática docente nas turmas de ciclo, possibilitou uma maior aproximação da realidade na qual se produz e se (re)constrói o saber docente. Seu foco recaiu na figura do professor e no trabalho pedagógico por ele realizado, dada a preocupação de compreender o cotidiano da sala de aula a partir do ponto de vista desse ator social. O objetivo central desse momento foi identificar o que o professor conhece sobre a dinâmica do trabalho pedagógico do ensino em ciclos, perceber como se desenvolve sua prática com base na proposta dessa modalidade de ensino e identificar que saberes mobiliza no seu fazer pedagógico.

Como estratégias de coleta de dados para atingir o objetivo desse momento da pesquisa, recorreu-se à observação da sala de aula e à entrevista semi-estruturada. A observação possibilitou um contato direto com a realidade pesquisada visto que “permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ [...]” (LUDKE, 1986, p. 26) e propiciou a percepção de novos aspectos do tema em pauta. Para esse momento foi elaborado um roteiro de observação da aula, que tomou como ponto de partida a descrição da sala e a rotina do início das aulas. Seu foco, no entanto, centrou-se no desenrolar das aulas, considerando as gestões: pedagógica, curricular e disciplinar (ver Apêndice D).

A entrevista semi-estruturada, entendida como aquela cujos temas são especificados e as perguntas previamente elaboradas, mas em que “toda a liberdade é mantida no que concerne à retomada de algumas questões, à ordem na qual as perguntas são feitas e ao acréscimo de outras improvisadas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 333), buscou revelar o que o professor pensa, o que faz e o porquê desse fazer; buscou, ainda, esclarecer por que o professor toma determinadas decisões, ou seja, que motivos o levam a agir de uma forma ou de outra.

Para tanto, foi organizado um roteiro de entrevista enfocando os temas: identificação, trajetória de formação, conhecimento sobre a proposta dos ciclos de formação, condições de trabalho e prática docente (ver Apêndice E). Esses temas serviram de norte para o desenrolar da entrevista, permitindo um diálogo aberto

entre a pesquisadora e o professor entrevistado e o aprofundamento de aspectos identificados no período de observação.

As entrevistas foram realizadas em duas sessões e, de acordo com Ludke (1986, p. 36), “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”. Nesse sentido, foram adotados alguns cuidados: horários previamente combinados, local tranqüilo e reservado, garantia de sigilo e anonimato, permissão para a gravação da conversa.

Um outro cuidado foi o de não ‘colocar palavras na boca’ do entrevistado, deixando-o livre para explicitar suas idéias, visto que “o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural das informações [...] não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção” (LUDKE, 1986, p. 35).

A intenção desse momento da pesquisa foi levar os sujeitos do estudo a falarem de suas ações no cotidiano dos ciclos e a pensarem sobre essas ações, esclarecendo o porquê de agirem de um modo ou de outro e das condições que cerceiam ou possibilitam novas práticas da ação docente.

O olhar para o cotidiano da escola e da sala de aula na tentativa de compreender o processo e as relações que os docentes estabelecem em seu contexto de ação marcaram as duas situações da prática de pesquisa aqui relatadas e evidenciaram os princípios da etnografia presentes na pesquisa, na medida que traduzem a preocupação na descrição de situações e no desvelamento de seus significados a partir do sujeito professor.

Outra situação de pesquisa importante foi o mapeamento dos saberes constituídos e dos saberes necessários à ação docente no ensino em ciclos. Esse momento foi marcado pela leitura e interpretação dos dados coletados, para a estruturação da síntese compreensiva do problema estudado. Portanto, refere-se à forma como os dados coletados foram organizados e analisados.

A organização dos dados envolveu a releitura das anotações contidas nas notas de campo, que foram sendo produzidas no decorrer da observação, e a posterior complementação dessas anotações com impressões pessoais da pesquisadora, advindas da reconstrução analítica dos momentos vividos. Envolveu,

também, a transcrição das entrevistas gravadas, que aconteceu no decorrer do processo, à medida que iam acontecendo.

A análise dos dados partiu da triangulação das informações coletadas nas observações, entrevistas e documentos sobre a proposta pedagógica dos ciclos de formação, tendo como referência os saberes que constituem domínio do professor e quais precisam ser constituídos na docência dos ciclos. No que se refere aos saberes que constituem domínio do professor, atentou-se para a compreensão que têm do que é saber docente; a visão que têm acerca dos saberes que estão mobilizando em cada momento pedagógico vivenciado em sala de aula; as relações que estabelecem entre as ações pedagógicas realizadas e a proposta pedagógica dos ciclos.

A partir das ações realizadas pelos professores e das ações previstas na proposta pedagógica do ensino em ciclos, procurou-se identificar os saberes necessários à ação docente nessa modalidade de ensino que ainda precisam ser constituídos pelos professores.

Colocadas assim, as situações de pesquisa podem parecer simples e de fácil realização, mas é certo que, no decorrer do processo, esbarrou-se em limitações e situações inusitadas, dúvidas e interrogações.

Dentre as limitações vividas, cite-se a desconfiança inicial dos professores em relação à presença da pesquisadora na escola e na sala de aula. Por mais que se tenha tentado esclarecer o objetivo do trabalho e a contribuição que poderia trazer para os professores em seus momentos de estudo e, mesmo contando com o fato de não ser uma pessoa estranha, pois já havia trabalhado com algumas das pessoas envolvidas na pesquisa, a pesquisadora pôde sentir, em seus olhares, a dúvida e certo receio de que fosse avaliar 'negativamente' o seu trabalho. Também sentiu certa necessidade, por parte dos professores, de justificarem suas ações ou opções, quando interpelados sobre o porquê de estarem agindo de um modo ou de outro. Nesses momentos, reforçou-se o fato de a pesquisadora também ser professora e de passar por situações semelhantes, de também se sentir 'desconfortável' quando observada. Sentiu que isso os aproximou e diminuiu o impacto de uma 'presença estranha' no espaço da sala de aula.

As interrogações que se fizeram também foram muitas: A presença da pesquisadora está interferindo no cotidiano da escola e do professor? A contribuição que tenciona oferecer aos professores é o que eles esperam e necessitam? É possível, na situação de observadora, neutralizar o olhar de docente para assumir o olhar de pesquisadora? Todas essas questões se configuraram em caminhos para rever posturas e construir novas aprendizagens.

O mais importante, no entanto, é que viveu todos esses momentos que foram de suma importância para que se mantivesse alerta às diferentes situações que o campo lhe impunha e que precisavam fruir da melhor forma possível, dada a seriedade do trabalho a que se propunha e em respeito aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É com essa certeza que conclui a organização das idéias sobre os caminhos metodológicos deste trabalho e direciona seu olhar para uma reflexão acerca dos caminhos traçados para a política educacional brasileira e a inserção dos ciclos nesse contexto.

CAPÍTULO 2

O CICLO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro. E está colocando problemas e desafios imensos a nossos sistemas escolares e aos professores que neles trabalham. A compreensão do tempo e do espaço está provocando mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores... A incerteza científica está acabando com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino, fazendo que cada inovação pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial.

(HARGREAVES, 1994, p. 37)

Vivemos num mundo em transição, caracterizado pela existência de princípios sociais, políticos e econômicos próprios da ideologia moderna e pelo desabrochar de novos princípios, os princípios da pós-modernidade¹⁴. Esses princípios, que representam ideologias de vida diferentes, não convivem de forma harmônica. Sua convivência conflitiva¹⁵ reflete o sentimento coletivo da população mundial, que se sente insegura e com muitas incertezas diante de todo esse novo contexto.

¹⁴ Para Hargreaves (1994), os *princípios da modernidade* traduzem-se pelo avanço dos recursos tecnológico e científico; pela melhoria da condição de vida do homem com o uso desses recursos; pela centralização política e organizacional; pela produção em massa de bens; pela burocracia administrativa e por um sentimento humano de coletividade, de ser membro de um grupo. Os *princípios da pós-modernidade* são aqueles que se vêm consolidando nos últimos 30 anos e se traduzem pelo questionamento, a partir do avanço das telecomunicações e da rapidez com que as informações são veiculadas, de verdades há muito estabelecidas; pela descentralização política e organizacional; pela produção de serviços, de informações e de imagens muito mais do que de bens e por um sentimento de individualidade, de desenvolvimento pessoal desvinculado do coletivo.

¹⁵ A idéia de uma convivência conflitiva entre os princípios da modernidade e da pós-modernidade indica que a busca por uma preponderância das políticas que regem a sociedade gera o desejo de superação de um modelo pelo outro e, conseqüentemente, a divergência, o conflito.

O mundo, que hoje é a nossa casa, se transforma com muita rapidez, principalmente pela quantidade e agilidade com que as informações são produzidas e disseminadas. Essa transformação afeta nosso estilo de vida, nossos comportamentos. Afeta, também, nossa relação com o mundo do trabalho, que está muito mais competitivo e exigindo de nós habilidades cada vez mais desenvolvidas.

Essa competição e esse avanço tecnológico crescentes geram um maior distanciamento e um maior individualismo entre as pessoas. No caso das pessoas mais pobres, soma-se ainda a falta de oportunidade para a inserção no mercado de trabalho, que parece cada vez mais inacessível diante das inúmeras exigências de qualificação do mundo globalizado e do imenso contingente de pessoas que o estão buscando.

A rede de nações, que atualmente controla o poder, é muito eficaz e serve a seus próprios interesses. Por deterem o poder econômico e por manterem reféns os países endividados, os países ricos conseguem intervir nas políticas públicas desses países, visando ao seu próprio benefício e ainda sob o argumento de que tudo gira em torno do crescimento econômico mundial.

Nesse contexto, a educação tende a se render ao capital, pois o macro sistema concilia todas as suas forças para impedir que ações de oposição ao processo institucionalizado cresçam e se constituam em verdadeiras mudanças. É o que vem acontecendo atualmente, principalmente com os países em desenvolvimento, que estão às voltas com dívidas externas que se avolumam e, portanto, têm que economizar para sobreviver. Essa economia acaba se dando nos cortes de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado, corte nas contribuições sociais, reforma do Estado, que vai afetar mais diretamente as áreas de educação e saúde, incentivando a privatização.

É todo um complexo de relações que envolve capital, trabalho, acordos internacionais, políticas públicas sociais, incluindo a esfera educacional e, conseqüentemente, as reformas delas advindas, direcionadas pela lógica do mercado, cuja finalidade precípua é conseguir maior eficiência e produtividade, como se explicitará a seguir.

2.1 CAPITAL, TRABALHO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNDO GLOBALIZADO

Nas últimas décadas, é visível o surgimento de novas tecnologias da comunicação, que têm acelerado as tomadas de decisão em todos os âmbitos do poder e têm viabilizado o deslocamento do capital financeiro em detrimento do capital produtivo em todo o mundo, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades econômicas, sociais e produtivas.

A utilização dessas novas tecnologias, aliada a novas formas de gestão do trabalho, relacionadas com sistemas de produção e comercialização mais competitivos, têm delineado novos paradigmas de estruturação do sistema ocupacional, que englobam o significado das profissões, as normas salariais, os regimes de jornada de trabalho.

É o enfraquecimento do emprego em favor da concorrência internacional e do benefício do capital, gerado pelo modelo flexível de acumulação de capital da sociedade pós-moderna. Esse modelo tem colocado em risco os sistemas públicos de emprego, a garantia dos direitos adquiridos pelos trabalhadores, o equilíbrio entre conhecimento crítico e criativo e conhecimento utilitário. Tem, também, levado à identificação equivocada de que modernidade e modernização, educação e sistema escolar, preparação para o trabalho e crescimento econômico são sinônimos.

Na sociedade atual, informação e conhecimento são instrumentos de competitividade e meios para se manter ativo num mercado de trabalho cada vez mais restrito e exigente que, por não poder proporcionar a todos condições dignas de sobrevivência, criou o mito da competência individual como forma de transferir para o indivíduo a responsabilidade pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no campo da produtividade.

Aos que não conseguem “sucesso” resta a opção da qualificação profissional, que pouca ressonância deve encontrar na construção da profissão ou na obtenção de renda por meio do trabalho, pois, como dito anteriormente, as opções de inserção no mercado de trabalho são muito restritas.

Com isso, outras questões vão sendo foco de reflexão. Uma delas é a relação entre trabalho e educação, que tem sido muito abordada nos últimos anos. Essa questão é relevante visto que à educação é imputada a missão de formar trabalhadores para a inserção em sistemas produtivos¹⁶ baseados em novas tecnologias. Só que o mercado não é para todos. A aquisição de novos saberes e novas competências habilitam o indivíduo para a competição, mas não garantem sua integração à vida moderna.

O que se pretende ressaltar é que o novo perfil de qualificação no mundo do trabalho, imposto pelo *toyotismo*¹⁷, tende a legitimar as transformações educacionais que estão acontecendo na atualidade. Só que a mundialização do capital é excludente, e, mesmo que todos pudessem se qualificar de acordo com as exigências mercadológicas, ainda assim não seriam absorvidos pelo sistema. Como assinala Alves (2001, p. 7),

[...] a ampliação das novas qualificações, através da extensão massiva da formação profissional, ao invés de garantir emprego a todos, apenas significaria criar – para o capital – a possibilidade de afirmar – e perpetuar – a existência de homens e mulheres com instrumentalidade para si (uma lógica do treinamento profissional intrínseco não apenas ao *toyotismo*, mas ao *fordismo*).

Nessa nova lógica, em que a qualificação não é garantia de sobrevivência, como fica, então, a política educacional do Estado¹⁸? Quais os seus objetivos?

Acredito que seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional¹⁹ voltados unicamente para qualificação da força de trabalho, conforme

¹⁶ Esses sistemas produtivos exigem que o trabalhador domine o conteúdo teórico relacionado à sua profissão, como também assuma comportamentos adequados e necessários às novas formas de gestão do trabalho.

¹⁷ A partir da crise capitalista dos anos 1970, um novo regime de acumulação do capital disseminou-se pelo mundo, a acumulação flexível. Esse regime constituiu um novo complexo de reestruturação produtiva, o *toyotismo*, que passou a ser identificado como o “modelo japonês”. O aspecto essencial do *toyotismo* é expressar, através de seus dispositivos, uma nova hegemonia do capital na produção, como condição política para a retomada da acumulação capitalista.

¹⁸ O Estado, aqui referido, representa o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do Governo; o Governo representa o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001).

¹⁹ Buscando deixar claro o que vem a ser política educacional, deve-se recorrer a alguns autores que tratam dessa questão. Ozga (2000) afirma que a política educacional deve ser entendida como um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação. Cury (2001) estabelece que as políticas educacionais vêm-se constituindo em terreno pródigo de iniciativas tanto no campo dos suportes materiais, como no campo das propostas institucionais e no campo propriamente

interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego. Para Offe (1984, p. 128),

[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas.

É certo que as ações empreendidas pelo Estado nem sempre geram os resultados esperados, pois há a interferência dos interesses de diferentes grupos sociais, principalmente na economia neoliberal, em cujas ações do Estado, que visam a equilibrar o desenvolvimento da acumulação de capital, são consideradas entraves a esse desenvolvimento²⁰.

Nessa perspectiva, a economia neoliberal não considera o Estado como responsável pela educação pública para todos, principalmente sob o enfoque da igualdade de oportunidades. Daí porque se vê, atualmente, o Estado dividindo essa responsabilidade com a iniciativa privada, o que remete, mais uma vez, à questão do mérito individual para se colocar no mercado de trabalho, pois essa política, na lógica capitalista, estaria preservando a liberdade de escolha individual e a possibilidade de cada indivíduo trilhar o seu caminho e criar as suas oportunidades. Assim, resta, ao Estado neoliberal, o “conveniente” papel de implementar “políticas educacionais compensatórias” para aqueles que não fizeram as escolhas individuais “acertadas”, ou não tiveram “capacidade” de ocupar o seu espaço no mercado (HÖFLING, 2001).

Pensando em política educacional, sabe-se que ações pontuais, direcionadas a questões relacionadas à aprendizagem, à gestão ou à aplicação de recursos, não são capazes, por si sós, de promover mudanças. É preciso que o Estado suplante a concepção de ator coadjuvante nesse processo e assumo o papel de ator principal na gestão de políticas educacionais mais comprometidas com o equilíbrio social e com a formação do cidadão para o outro, em lugar da formação para a competitividade do mundo globalizado.

pedagógico. Vieira (2002), a meu ver, apresenta uma definição mais clara e ampla do que seja política educacional. Segundo a autora, as políticas educacionais englobam várias iniciativas: as disposições legais, as ações governamentais, as forças da sociedade civil.

²⁰ Para a economia neoliberal, a intervenção do Estado é uma ameaça à livre iniciativa, à concorrência privada e tem, como ponto de equilíbrio, o próprio mercado.

Tal situação põe em relevo o papel social da educação, que tanto pode propiciar uma reflexão crítica sobre os caminhos que estão sendo seguidos, quanto pode ser um caminho que se descortina para se vencer o grande abismo formado pelas desigualdades sociais entre os diferentes povos.

Esse pensamento reflete a crença no valor da educação para a sociedade em qualquer tempo e não a consciência ingênua de crer que a responsabilidade pela superação dos problemas sociais ou por uma possível reconfiguração do contexto em que se vive esteja centrada exclusivamente na educação, pois é certo que “o sucesso da mudança depende, também, de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que transcendem o individual” (FERNÁNDES, 2000, p. 83).

Essa certeza ajuda a compreender melhor por que, em diferentes países do mundo, entre os quais o Brasil, algumas políticas educacionais não alcançam o êxito desejado e outras não suscitam as mudanças reais a que se propõem. Falta-lhes a força necessária, entre outros aspectos, para implementar reformas que envolvam a comunidade e transformem as práticas pedagógicas dos professores. Falta-lhes, também, força para escapar das teias criadas pelas instituições internacionais que financiam tais políticas.

Pode-se inferir, então, que a melhoria da qualidade do ensino requer políticas educacionais mais audazes, que rompam com o paradigma neoliberal e com a intervenção financeira internacional no projeto político-pedagógico da escola como vem acontecendo, principalmente, por meio da atuação do Banco Mundial.

2.2 A INTERVENÇÃO FINANCEIRA INTERNACIONAL NA ESCOLA BRASILEIRA

Historicamente, o Brasil tem a tradição de buscar, por meio da cooperação financeira internacional, a “solução” de seus problemas. Na área educacional, essa colaboração passa a se fazer presente na década de 1950 e toma um forte impulso na década de 1990, quando os organismos internacionais

redescobrem a educação como um espaço de investimento e de intervenção política a ser explorado.

Essa redescoberta se dá a partir de algumas transformações vividas pela sociedade, que se vê inserida em um novo contexto sociopolítico-econômico. Nesse novo contexto, a educação passa a ser pensada num âmbito mais globalizado, e vários eventos internacionais²¹ acontecem objetivando estabelecer parâmetros de desenvolvimento comuns entre os países participantes.

Esse novo olhar sobre a educação também é influenciado pela revolução tecnológica, que resgata a idéia de que desenvolvimento e educação são caminhos que se devem descortinar de forma articulada, e pelo desenvolvimento de projetos financiados por organismo internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, atualmente o maior investidor estrangeiro em projetos educacionais no Brasil (SOARES, 1996).

Essa participação de capital estrangeiro no financiamento de projetos educacionais tem mudado o perfil da educação no Brasil e merece um maior detalhamento. Isso se faz necessário porque, segundo Soares (op. cit.), há avaliações bastante negativas sobre a atuação do Banco Mundial, tanto na educação como em outras áreas, considerando-se que tem colaborado para o financiamento “de um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (Ibidem, p. 17).

Diante disso, é importante refletir sobre a intervenção do Banco Mundial na área educacional, pois tal intervenção tem alterado a dinâmica da escola, visto que as regras que norteiam as ações implementadas no sistema têm sido definidas fora do âmbito escolar, sem que os professores e demais membros da comunidade escolar tenham a oportunidade de discuti-las antes de serem introduzidas. Isso aconteceu por ocasião da implantação dos ciclos de formação na escola pública cearense e continua acontecendo em outras instâncias do sistema educacional brasileiro.

Embora diversos estudos sinalizem que qualquer alteração na prática pedagógica só se concretiza com a adesão dos docentes, o caminho escolhido pelo

²¹ Alguns desses eventos estão destacados na nota nº 7 (Introdução).

Banco Mundial, sob a égide do governo brasileiro, tem sido a introdução de inovações na estrutura do sistema educacional sem a participação dos professores nem mesmo no nível das discussões iniciais. Isso, numa sociedade que se diz democrática, é inaceitável, pois esse tipo de ação, apesar de se apresentar sob o invólucro da idéia de “ajudar”, tende a favorecer primordialmente os interesses políticos e ideológicos da economia capitalista, visto que o Banco é um órgão que prima pelos interesses do sistema financeiro.

É uma “ajuda” que se apresenta como o caminho para a redução da pobreza, do analfabetismo, mas que visa, na realidade, a facilitar a apropriação das riquezas dos países em desenvolvimento pelos países desenvolvidos e a manutenção do estado de acumulação de capital da economia neoliberal em detrimento da implementação de políticas sociais menos estratificadoras.

No Ceará, confirmando a idéia acima exposta, a implantação do ensino em ciclos se deu sem o diálogo que deveria ter acontecido entre os mentores e os executores da proposta. O primeiro contato dos professores com os postulados da nova proposta só aconteceu por ocasião da primeira capacitação.

Nesse momento, cabe perguntar: Como um órgão financeiro internacional consegue tal poder de ação na sociedade brasileira? O que esse órgão visualiza para o sistema educacional brasileiro?

O poder do Banco Mundial se dá, em parte, pela fragilidade econômica do Brasil e, em parte, pela impossibilidade de os administradores do país de realizarem negociações mais favoráveis. Então, vão permitindo aos representantes desse órgão fiscalizarem suas ações e definirem regras de conduta condizentes com os princípios do Banco, mas que nada têm a ver com a realidade brasileira.

Em relação ao segundo ponto, pode-se afirmar que a atuação por parte dos membros do corpo técnico do Banco tem uma intencionalidade bastante clara: colocar o Brasil no rol dos países capitalistas, com uma mentalidade menos conservadora e uma educação que prepara mão-de-obra para o mercado, aberta à ação das multinacionais, à privatização, a programas de qualificação do ensino nos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Fundescola (SILVA, 2003).

Vale ressaltar que não há, aqui, nenhuma posição contrária à atualização do sistema educacional. A escola, sem sombra de dúvida, tem de estar atenta aos

novos rumos da sociedade e ser uma instituição viva, preocupada com as questões postas pelo contexto atual. O que se questiona é a forma como as inovações educacionais são definidas: de cima para baixo, reforçando a idéia de que o homem deve ajustar-se à lógica capitalista, “conformando-se” em assumir papéis previamente estabelecidos, mais vantajosos para o capital e que conduzem a sociedade ao aprofundamento das desigualdades sociais.

Um exemplo disso é a forma como o governo brasileiro, ao aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), desconsiderou os debates envidados pela população a favor de salários mais dignos para os professores e de aumento dos percentuais destinados à escola por aluno, para incentivar a privatização da educação média e superior. Um outro exemplo foi a criação do FUNDEF que, ao priorizar a alocação de recursos para a educação básica, focalizando os investimentos apenas numa parcela do ensino fundamental (1ª à 8ª série), foi ao encontro dos princípios da política do Banco Mundial.

Diante do exposto, fica a interrogação: Como a sociedade brasileira pode intervir nesse processo? Que caminhos devem ser trilhados para que a educação não se renda ao crescimento do capital, mas ao desenvolvimento humano e social do seu aluno?

Um caminho possível é o resgate da escola como um espaço de socialização, de aprendizagem, de construção de valores, afetos e sonhos, um espaço de pessoas comprometidas com a formação integral do indivíduo, um espaço de aquisição e partilha de saberes, de pesquisa, onde o tempo de crescer não seja hipotecado às exigências de um mercado voltado para a formação aligeirada.

Um outro caminho, fundamental nessa direção, reside no rompimento da tendência de referendar, por decretos e leis, iniciativas de mudança, que não transformam a atitude da escola e do professor (FARIAS, 2002). É preciso que as novas ações sejam discutidas na escola com a participação dos professores. Como diz Ortega (1994, p. 48):

É o professor, a partir de seu próprio sistema de idéias e crenças sobre a educação, que reinterpreta a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá, assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática.

Os avanços que se buscam devem passar, também, por uma melhoria nas condições de trabalho e profissionalização do professor. É importante que o professor se sinta motivado e que a escola invista numa “cultura de transformação”²². O professor deve sentir necessidade de entender qual o seu papel e o papel da escola na construção de uma educação de promoção do homem; deve-se inquietar com idéias sobre o que é ensinar e o que é aprender e tomar consciência de sua responsabilidade com a formação integral de seus alunos.

As questões suscitadas até aqui exigem uma reflexão mais pausada acerca da importância das reformas educacionais pretensamente necessárias ao mundo contemporâneo e que objetivam reconfigurar o sistema educacional brasileiro.

2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O termo *reforma*, ao ser cunhado por significados variados, dá espaço para muitas interpretações. Farias (2002, p. 88) refere-se ao conceito de reforma como sendo uma “resposta planejada e centralizada a situações de crise, cuja materialidade se expressa em diretrizes políticas de ampla abrangência”. Essa noção se articula à idéia de Popkewitz (1997, p. 64), ao defender que “as reformas são parte do processo de regulação social, elemento ativo de poder, presente nas capacidades individuais”; o que permite depreender, juntamente com esses autores, e em particular com Sebarroja (2001, p. 17), que reforma não é “sinônimo de mudança, melhoria e inovação”.

Reforma é uma ação ideológica, política, implementada para responder às exigências da sociedade e defender os interesses de determinados grupos sociais. Em seu processo de implantação e/ou desenvolvimento, pode sofrer interferências, ficar só no campo das idéias ou, mesmo, gerar sentimentos de inquietude,

²² O termo “cultura de transformação” busca expressar a idéia de que qualquer processo de mudança, de inovação envolve uma dimensão técnica, humana, política e ética dos sujeitos envolvidos no

desconforto, descrédito, se o contexto em que for implementada não estiver favorável para recebê-la. No campo educacional, as reformas também refletem ações ideológicas, políticas e de regulação. Para Maués (2003, p. 95):

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima, como é o caso em alguns países.

As reformas educacionais, de caráter político ou técnico²³, vinculam-se às decisões políticas e são passíveis de sofrerem a interferência de variáveis que podem comprometer seu processo de implantação e desenvolvimento e vão muito além de posturas individuais, de falta de recursos ou de outros fatores. Na realidade, para que uma reforma aconteça, é necessária uma soma de condições estruturais e pessoais que a tornem, além de viável, possível.

Não sendo neutra, uma reforma traduz interesses em foco. Os princípios que norteiam as reformas na contemporaneidade, sobretudo no campo educacional, evidenciam seus vínculos com as transformações em curso no mundo. Para Carnoy (1999), as reformas atuais estão orientadas por três princípios: a competitividade, as exigências financeiras e a equidade.

As reformas educacionais, baseadas na *competitividade*, respondem à evolução da demanda mundial de mão-de-obra qualificada e às novas idéias sobre a promoção de bons resultados escolares e de competência profissional. Segundo Carnoy (op. cit.), elas se fazem necessárias porque a produtividade econômica está diretamente vinculada à formação de um profissional qualificado para atender às exigências do mercado mundial, que se encontra em plena evolução e necessita cada vez mais de trabalhadores competentes e capazes de participar da vida econômica.

Ainda de acordo com o autor citado, as reformas educacionais baseadas nas *exigências financeiras* refletem a política das agências internacionais, do FMI, do Banco Mundial e dos bancos regionais, de reduzir as despesas públicas com a

processo. Não acontece por imposição e sim através de um caminho que envolve discussão, reflexão, conflito, consenso, revisão de conceitos, valores, crenças... (FARIAS, 2002).

²³ As reformas de caráter político enfatizam mudanças no âmbito do macro sistema educacional e expressam adequações de ordem econômica, mercadológica e de demanda social. As mudanças de caráter técnico são aquelas mais diretamente ligadas ao sistema escolar e que dizem respeito a questões pedagógicas e de funcionamento organizacional (FARIAS, 2002).

educação. Há um incentivo à privatização, na medida em que tende a diminuir o déficit público e a transferir o controle dos recursos do Estado para o setor privado. Ilustrativo dessa tendência é a redução crescente dos recursos destinados à educação superior e o incentivo à privatização desse nível de ensino, bem como à redução do custo por aluno em todos os níveis.

A *equidade* como princípio das reformas educacionais representa a idéia de que a gestão dos recursos deve ser mais racional, deve buscar desenvolver a igualdade de chances econômicas. Considerando que em muitos países os salários são determinados pela escolaridade, a busca pela equalização do acesso a uma educação de qualidade pode ser um caminho viável para a diminuição das diferenças existentes entre os que têm e os que não têm acesso ao saber escolar. Do ponto de vista da economia globalizada, esse princípio pode ser um risco para o crescimento econômico se representar um freio para o sucesso dos melhores alunos. Por outro lado, o investimento na educação dos alunos das classes mais pobres pode significar um rendimento potencial superior ao investimento na educação dos alunos das classes privilegiadas.

Os princípios colocados por Carnoy (1999) indicam uma política educacional mundial focada nos resultados. Esses princípios também marcam as reformas educacionais em curso na América Latina a partir da década de 1990 em importantes encontros mundiais. Desses encontros, é possível sintetizar três objetivos que as têm orientado: “situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão; melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro” (CASASSUS, 2001, p. 13).

O primeiro objetivo tende a situar a educação como uma das prioridades da política pública, destinando-lhe um contingente maior de investimento tanto interno como externo. O Brasil, em relação a essa situação, mostra um perfil oscilante: saiu de um patamar de investimento de 4,55% do PNB em 1990 para 1,65% em 1994 (menor índice da América Latina) e cresceu para 5,55% em 1996 (índice acima da média regional, que foi de 4%)²⁴. Os investimentos externos

²⁴ Fonte: Global Education Data Base e Unesco (CASASSUS, 2001).

criaram, contabilizando uma maior contribuição dos Bancos Mundial e BID para a educação, como se propunha no início da década.

O segundo objetivo trata da transformação da gestão como meio de promover o desenvolvimento da educação. Essa perspectiva de gestão sinaliza para a abertura de novas alianças e de uma nova organização do Estado, mais descentralizada. No Brasil, a abertura a novas alianças abriu espaço para a “elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994), a criação de fóruns públicos como o Fórum Permanente do Magistério no Brasil (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96)” (CASASSUS, 2001, p. 19).

O terceiro objetivo traz à tona a questão da melhoria da qualidade da aprendizagem e vai focalizar a avaliação do desempenho e a implementação de programas de intervenção positiva na escola. No Brasil, a avaliação nacional tem sido tratada através de programas como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em relação aos programas de intervenção positiva na escola, há a criação das classes de aceleração e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

O que se percebe é que, num mundo em que impera o capital, as reformas educacionais são manipuladas pelo Estado, para se tornarem mais uma forma de controle e de resposta aos países ricos que mantêm o sistema de empréstimos aos países pobres e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e que querem garantir o retorno do investimento.

É visível a vinculação dessas reformas à lógica do mercado mundial globalizado, o que é bastante inquietante e instiga o profissional da educação a manter uma postura crítica sobre a sua formação e sobre as políticas que a regem, pois o professor tem uma função central no cenário educacional e a sua formação é questão prioritária para a definição das políticas educacionais. Sob esse aspecto, Tardif, Gauthier e Lessard (2000, p. 23) afirmam que:

[...] as mudanças em curso postulam que a melhor forma de antecipar a transformação inevitável da escola, inevitável porque imposta pela aceleração do desenvolvimento do universo dos conhecimentos e aceleração do processo de mundialização azimutes, é formar um profissional do ensino.

A questão a esclarecer é: Formar sob qual ideologia, seguindo qual modelo?

Uma resposta direta não seria possível, visto que esse campo ainda está em pleno curso de pesquisa e desenvolvimento, mas algumas idéias sobre a formação docente no contexto das reformas educacionais são possíveis de serem apresentadas e refletidas, como será visto a seguir.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA NOVA ORDEM MUNDIAL

Tomando como referência a formulação de Veiga (2002), é possível dizer que formar o professor hoje exige muito mais do que formar o tecnólogo.

A formação do professor na perspectiva do tecnólogo do ensino está em consonância com a exigência da sociedade globalizada e traduz as diretrizes do Banco Mundial. Nessa perspectiva, os conhecimentos são mobilizados para o desenvolvimento de competências relacionadas ao fazer, sem um envolvimento maior com questões que envolvem o contexto social. É uma formação, nas palavras de Veiga, pragmática, simplista e prescritiva. Pode-se acrescentar que é uma formação descontextualizada e descomprometida com a formação de pesquisadores. O professor segue a regra do reprodutivismo, do agir profissionalmente sem um processo de reflexão e de compromisso com questões que envolvem o desenvolvimento de uma sociedade mais humana.

Torres (1998, p. 173), refletindo sobre as novas tendências da formação docente, apresenta-as como velhas tendências reconceptualizadas pelas políticas educativas marcadas por uma visão binária, “que entende a política educativa como uma opção entre pares (escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos...)”, o que significa dizer que se passa de um pólo a outro sem se ter uma compreensão ampla do significado e da repercussão dessas mudanças. É a formação na perspectiva neoliberal, cujas reformas no âmbito educacional são estruturadas para colocar a educação a serviço do crescimento econômico.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido marcada pela “ênfase na universitarização, na formação prática, na pedagogia das competências e na formação continuada” (MAUÉS, 2003, p. 99). Essas tendências vêm tendo apropriações diversas, as quais nem sempre se coadunam com o interesse emancipatório do profissional do ensino.

O professor deve ser formado para se contrapor ao ideário capitalista, que busca submeter a formação à dominação, à falta de resistência ao mercado, à ausência de criticidade. O conhecimento do professor deve ser utilizado para encaminhá-lo a um processo emancipatório, que liberte a educação das teias da mundialização neoliberal.

Para compreender os matizes das diferentes tendências que têm marcado a formação de professores no atual contexto, cabe detalhar melhor cada uma dessas perspectivas, esforço sistematizado a seguir.

2.4.1 A universitarização

Para Maués (2003, p. 99), a universitarização “é uma forma de qualificar melhor a formação docente, proporcionando ao professor um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função”. Segundo Campos (2002), a universitarização da formação implica que essa formação passa a ser assegurada em instituições de ensino superior; que a organização dos cursos deve garantir a formação em todas as componentes exigidas pelo exercício docente; que a formação passa a ser unificada e ter sua duração ampliada e, finalmente, que a responsabilidade direta da formação não seja de responsabilidade da administração pública da educação.

Contraditoriamente, o que se vê é uma universitarização que acontece fora dos limites das universidades, em instituições de nível superior, mas que não desenvolvem um processo de formação com a seriedade com que o faz uma universidade que mantém vivos seus princípios fundamentais. Essas instituições não

primam pela pesquisa, pela autonomia e pela socialização dos conhecimentos, pois isso não seria possível nos cursos aligeirados que são oferecidos.

O Brasil tem dado abertura para que essa forma de profissionalização aconteça, ao permitir que cursos de formação de professores proliferem e sejam oferecidos por instituições que estão mais preocupadas com o lucro do que com um trabalho de qualidade e, ao mesmo tempo, não têm um processo sério de seleção e de promoção; não têm um investimento na qualificação do professor orientador dos trabalhos; não se preocupam em criar um vínculo entre o professor e a instituição, pois a sua preocupação fundamental é formar o maior número possível de pessoas num tempo curto e com um mínimo de investimento.

Nesta pesquisa comprovou-se que a maior parte das professoras entrevistadas concluiu o curso superior num curso aligeirado de uma universidade particular.

2.4.2 A formação prática

No projeto internacional de formação de professores, a formação prática aparece como um elemento importante e significa investir numa formação que articule a teoria com a prática, que permita ao professor ter um contato maior com a prática desde o início do seu processo de formação. Para este projeto, há uma valorização do saber da experiência, aquele desenvolvido para resolver problemas do cotidiano e que se constrói na reelaboração de saberes teóricos com as experiências práticas vivenciadas cotidianamente.

Schön (1995) deu uma grande contribuição ao tema que envolve a prática na formação dos profissionais da educação, trazendo à tona a questão da construção do professor reflexivo “na” e “sobre” a ação, em contraposição ao modelo formal da racionalidade técnica, que marcou as políticas de formação de professores.

Seu trabalho possibilitou a abertura de novos campos de pesquisa na área da formação de professores, mas foi alvo de muitas críticas, visto que

apresentava algumas limitações. Giroux (1990) aponta como limitação o caráter “individualista” presente na obra de Schön. Liston e Zeichner (1993), consideram o enfoque de Schön sobre professor reflexivo “reducionista e limitante”; Pimenta (1999, p. 31) acrescenta ao professor reflexivo a dimensão teórica do conhecimento ao afirmar que “a formação dos professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Os questionamentos sobre a perspectiva da formação para uma prática reflexiva recaem, sobretudo, na forma de efetivação. Será que a cultura implícita nos programas curriculares está sendo estruturada para permitir ao professor desenvolver sua criticidade e sua capacidade de refletir “na” e “sobre” a ação? As experiências vividas estão sendo consideradas e valorizadas no sentido de enriquecer a formação do professor?

Essas questões devem ser permanentemente retomadas, para evitar incongruências nas decisões tomadas, como se tem visto em alguns casos. Maués (2003) atenta para os argumentos em favor do aumento da carga horária da “parte prática” dos cursos de formação. Essa defesa se fundamenta na crença de que a prática é suficiente para garantir uma formação de qualidade. Contudo, a possibilidade dessa qualidade reside justamente na devida articulação da prática com todos os elementos que a constituem, incluindo-se sua dimensão teórica.

Uma outra questão sinalizada pela autora é a validação da experiência do professor com o aproveitamento de estudo, que também tende a se tornar um caminho errôneo para se atingir um dado objetivo, se não for delineado um conjunto de princípios para essa validação.

Cabe frisar que as críticas à formação prática não têm o objetivo de invalidar essa alternativa, contudo é preciso se ter a clareza de que os princípios da formação prática devem ser definidos sob um enfoque social e não sob um enfoque econômico, principalmente se a prioridade for formar um profissional com maior e melhor preparo para desenvolver um ensino de qualidade.

2.4.3 A pedagogia das competências

A pedagogia das competências é, na atualidade, uma tendência presente e bastante enfatizada nas propostas de reforma educativa e de formação do professor. Embora não seja um modelo novo, vem sendo reconceptualizada e, desde o início da década de 1990, tem sido tomada como referência nas discussões que envolvem as políticas educacionais nesse campo.

A idéia de competência veiculada atualmente não vem de educadores, mas de industriais²⁵ que, inquietos com os rumos da educação não mercadológica, passaram a solicitar espaço para discutir e intervir nas políticas educacionais (MAUÉS, 2003). Sua preocupação era que a educação avançasse de forma mais acelerada, para formar profissionais que atendessem ao perfil solicitado pelas indústrias, em que se destaca o saber fazer e o saber ser.

Uma das críticas mais incidentes sobre essa perspectiva de formação, com que a pesquisadora compartilha, reporta-se à idéia de que ser “competente” significa uma postura de não criticidade, de acomodação, de conhecimento superficial, de ação utilitarista, de subordinação ao pragmatismo.

A despeito das críticas a essa tendência, Perrenoud (1999) tem recorrido à noção de competência para pensar alternativas relacionadas à formação docente. Segundo ele, “é funcionando numa postura reflexiva e numa participação crítica que os estudantes tirarão o melhor proveito de uma formação em alternância” (Ibidem, p. 10), o que significa dizer que o desenvolvimento da competência (saber fazer) para ensinar é uma aquisição prévia que exigirá reflexão e criticidade.

Segundo Perrenoud (2000), a noção de competência remete à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa mobilização envolve integrar recursos, fazer analogias com situações já vividas e recorrer a operações mentais que permitam determinar e realizar uma

²⁵ O argumento da pedagogia das competências como um projeto dos industriais é detalhado no relatório “Educação e Competência na Europa”, datado de 1983. Esse relatório apresenta o resultado de uma mesa-redonda com vários países da Europa para discutir os rumos da educação no mercado neoliberal (MAUÉS, 2003).

ação relativamente adaptada à situação. No caso da competência profissional, envolve ainda o dia-a-dia do profissional.

Para Maués (op. cit.), a formação em serviço na concepção das competências está voltada para o saber fazer, o que pode ser viável, desde que não represente uma formação utilitarista, que reduza o conhecimento ao pragmatismo (RAMOS, 2001) ou que relegue os conhecimentos a um campo secundário para dar ênfase à execução.

Particularmente, a pesquisadora não acredita na pedagogia das competências como caminho para formar professores capazes de se posicionarem contra a lógica capitalista. A seu ver, esse caminho tende a formar professores com uma visão reducionista do conhecimento em favor do pragmatismo exigido pelo mercado de trabalho típico da sociedade neoliberal.

2.4.4 A formação contínua

As tendências até aqui assinaladas – universitarização, formação prática, pedagogia das competências – mantêm uma estreita articulação com a formação contínua, pois esta, além de constituir parte integrante das reformas em curso, refere-se a “todas aquelas atividades planejadas por instituições ou pelos próprios professores para proporcionar desenvolvimento profissional ou aprimoramento de seu ensino” (GARCÍA, 1994, p. 182) e se configura como importante caminho para a consolidação dos saberes profissionais.

Atualmente, os professores vivem sob a égide da dimensão reflexiva e crítica que envolve a profissão. Com base nessa dimensão, a formação contínua busca contribuir para a profissionalização dos professores. Nóvoa (1992, p. 39), nessa mesma linha de pensamento, diz que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Situando melhor essa questão, vale destacar que a formação pensada a partir da perspectiva de construção de uma cultura profissional é premissa de uma pedagogia transformadora, que delineia a profissionalização do sujeito em formação e funda-se no conceito de profissionalidade, que se efetiva num movimento que é histórico, mediado por sujeitos históricos, sociais e culturais.

Tardif, Gauthier e Lessard (2000, p. 29), tratando sobre a formação contínua²⁶, reforçam que esta é uma das principais aquisições do movimento de profissionalização do ensino e que essa aquisição “significa que uma parte importante da formação profissional, mais do que se limitar à formação inicial, reporta-se ao momento de entrada na carreira e ao exercício contínuo da profissão”.

Para Maués (2003, p. 103), essa modalidade de formação, ao mesmo tempo que se constitui como estratégia de renovação e fortalecimento profissional, configura-se como “uma forma de alinhamento dos professores que estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional”.

Partindo do entendimento de que a formação contínua é, de fato, um caminho para manter o professor em exercício atualizado com as inovações da política educacional, é preciso não esquecer que, num processo de reforma, as intenções da formação contínua podem estar mais interligadas a uma postura política contextualizada com as exigências da economia neoliberal. Por essa razão, tais ações de formação tendem a uma acomodação ou mesmo a uma assimilação, por parte dos professores, de uma visão de educação ligada à idéia de mercadoria. Nesse caso, a formação contínua não estaria servindo ao fortalecimento da profissionalidade docente, mas a uma adaptação do professor às políticas neoliberais.

Esse ponto de reflexão é, na opinião da pesquisadora, de suma importância, pois indica como estão colocadas as relações entre os agentes, as organizações e as práticas que compõem o processo. É a partir do real entendimento das intenções de um processo de reforma, que se poderão estabelecer as prerrogativas dos grupos envolvidos.

²⁶ Ao se falar de formação contínua, acredita-se ser necessário diferenciá-la de aperfeiçoamento profissional. Segundo o CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), o aperfeiçoamento profissional está diretamente ligado à idéia de desenvolvimento de competências, conhecimentos e demais aspectos que envolvem o processo de ensino. A formação contínua, por sua

Pensar uma formação continuada voltada para o fomento da profissionalidade necessária à contemporaneidade implica, também, romper com práticas que têm reduzido esse momento a um espaço de reparação do que não foi bem trabalhado nos cursos de formação inicial. Essa visão é preocupante, pois corrobora a idéia exposta anteriormente de que alguns cursos de formação de professores estão mais preocupados com o lucro rápido e fácil do que com o crescimento profissional.

Todos esses elementos instigam os educadores à retomada do questionamento acerca da formação do profissional do ensino necessária às transformações aceleradas que vêm afetando a vida social contemporânea. Também tendem a destacar que o desafio atual em relação à formação de professores reside no desenvolvimento de um processo mais coletivo e produtivo, que tenha por princípio a construção de cidadãos mais críticos e responsáveis e não ideologicamente neutros; que entendam a cooperação e o trabalho em equipe como uma condição fundamental para o progresso da escola; que busquem alternativas de superação das amarras sociais no fazer diário, sem se deixarem levar pela acomodação; que percebam que a sua formação não é função exclusiva da universidade, pois esta, embora tenha um papel preponderante no processo de melhoria na qualidade do ensino, muitas vezes, não o realiza com a devida competência; que pensem uma “formação continuada que defina novos percursos para a profissionalização docente, na medida em que se constitua em espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e idéias, cooperação, colaboração, integração teoria e prática” (NUNES e ALBUQUERQUE, 2006, p. 2).

Acredita-se que esse cenário de desafios e contradições em que se situa a formação de professores na nova ordem mundial aglutina elementos para a melhor compreensão das implicações da inserção de inovações no contexto escolar e no fazer docente.

Uma dessas inovações é a implantação dos ciclos de formação, que se inserem nesse contexto como uma alternativa para se alcançar a redução dos índices de repetência e evasão presentes na educação pública brasileira, como será agora discutido.

vez, refere-se de forma mais específica às ações de formação das quais participam os professores em exercício (MAUÉS, 2003).

2.5 CICLOS DE FORMAÇÃO – UMA NOVA MODALIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização da educação básica em ciclos tornou-se uma realidade em várias redes municipais e estaduais do Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, conforme assinalada na introdução deste trabalho.

Essa nova modalidade de organização da educação básica, incorporada pela LDB nº 9.394/96, foi resultado de um processo que envolveu discussões sobre os rumos do ensino público brasileiro envidadas pelo MEC e apresentadas no Plano Decenal de Educação Para Todos²⁷ (CELISTRE, 2002). Esse documento, que teve início em encontros que aglutinaram representantes das três esferas do governo (federal, estadual e municipal), estabeleceu as prioridades da política educacional brasileira para o período compreendido entre 1993 e 2003 e se caracterizou como um referencial para os sistemas de ensino.

A LDB, ao enfatizar o papel central da escola no processo educativo, propôs mudanças significativas na sua forma de organizar o trabalho pedagógico. Uma dessas propostas buscou redimensionar os espaços e tempos curriculares ao sugerir que se estruture o currículo escolar em ciclos de formação, conforme expressa o art. 23, citado anteriormente.

Essa nova estrutura proposta pela LDB, sob a ótica de permitir aos sistemas de ensino optarem pela forma de organização curricular mais adequada à sua realidade, pode ser considerada um avanço. Por outro lado, ao ratificar as orientações do Banco Mundial para o desenvolvimento da educação no Brasil, tendeu a ser traduzida como regra geral, o que resultou em certo retrocesso no processo de autonomia dos sistemas educacionais.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que referendaram o ensino organizado em ciclos, constitui um indicativo dessa articulação com as orientações do Banco. Os Parâmetros, além de engessarem a LDB, transformaram o

²⁷ O MEC, embora tenha envolvido entidades representativas da sociedade civil e das universidades na discussão do “Plano Decenal de Educação Para Todos”, foi o órgão responsável por elaborar o documento e por estabelecer metas que referendam tanto os compromissos firmados em encontros

currículo em peça articuladora das ações educativas. A centralidade da reforma no currículo expressa o entendimento de que, em parte, a má qualidade da educação se deve à forma como a escola está organizada e, em particular, ao seu currículo.

Com isso, não se está aqui desconhecendo o mérito da atual LDB. É certo que essa lei tem muitas ambigüidades, uma delas está relacionada à clareza sobre a concepção de educação que regimenta. No entanto, parece correto afirmar que, embora dúbia em alguns momentos, a concepção de educação expressa nos artigos 1º, 2º e 22º dessa lei²⁸ vincula a educação a processos mais voltados para a formação humana e para o desenvolvimento do educando. Portanto, a sugestão de organização do trabalho pedagógico por ciclos pressupõe uma dimensão de formação mais ampla, relacionada ao tempo de desenvolvimento do educando e, não, uma visão reducionista de que ciclo é apenas uma nova nomenclatura para seriação ou um caminho para se evitar a retenção do aluno.

Com a adoção e disseminação da organização do ensino em ciclos nos sistemas de ensino brasileiro, a formação e qualificação do professor ganha espaço nas preocupações e pautas da agenda educativa, bem como o papel desse profissional na concretização dessa inovação no contexto escolar.

É fato que os professores são sujeitos centrais no processo educativo e que, para a implementação de qualquer processo de inovação, se faz necessário que eles participem de sua construção sob pena de a inovação não se efetivar na prática escolar por não atender às reais necessidades da comunidade educativa e por não contar com sua adesão. Quando isso acontece, acaba-se incorrendo no erro de tomar decisões nos gabinetes, fora do âmbito escolar.

internacionais (em 1990, o Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien – Tailândia), quanto as diretrizes do Banco Mundial.

²⁸ **Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 22º A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensáveis para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Se essa forma de pensar é predominante, não há por que se preocupar com o perfil do professor, pois não faz diferença se o profissional é formado com determinados saberes ou não; basta que se façam pequenos ajustes pontuais e se tem o professor “adequado” à reprodução das idéias estruturadas por um determinado grupo.

No entanto, se é predominante uma visão mais crítica acerca do papel do professor na reestruturação do sistema escolar, há muito que se pensar sobre a sua formação, sobre a forma como ele se vê diante de novos contextos e de como utiliza suas concepções e práticas para construir novos saberes e desenvolver novas práticas.

2.5.1 Concepções e práticas de formação de educadores frente às inovações

A experiência tem mostrado que a formação de educadores frente a inovações segue uma visão mais tradicional, isto é, coloca a formação como antecedente à inovação, ou seja, o professor precisa ser formado antes que se implante uma nova proposta de trabalho.

Entretanto, o aprender e o fazer não são situações estanques; são processuais e estão ligados ao desenvolvimento da formação inicial e continuada dos professores, à sua concepção de educação, ao seu papel social. Pensar na formação como uma atividade que antecede uma inovação é pensar numa formação que reduz o trabalho do professor à simples realização de tarefas.

No caso de contextos de trabalho marcados pela introdução de inovações, sejam elas quais forem, é fundamental assegurar formação contínua aos professores, lembrando-se que formação contínua longe está da idéia de cursos de treinamento. Ela se volta para a organização de situações de aprendizagem que possibilitem aos professores encontros e desencontros com outros colegas, confronto de identidades, reflexão sobre sua prática e seu papel social e desenvolvimento de posturas investigativas sobre seu trabalho.

Não basta informar, em linhas gerais, a “nova proposta de ensino”. É na prática, no fazer cotidiano, sobretudo na mediação do processo de aprendizagem em sala de aula, que o professor vai experimentando situações de conflito entre os saberes e crenças já consolidadas e os saberes e pressupostos que pleiteia a “nova proposta”.

Desse modo, a formação continuada de professores que atuam em contextos marcados por inovações que incidem sobre o ensino, como é o caso do ensino em ciclos²⁹, deve ser estruturada por meio de momentos coletivos de estudo e discussão que possibilitem tanto a explicitação dos saberes já constituídos e praticados em outras situações, como a reflexão sobre os valores que embasam as escolhas diárias, pois esses saberes e valores são reais e fazem parte da identidade do professor. Não foram “adquiridos” em momentos aligeirados de formação, que serão esquecidos tão logo o professor se defronte com as dificuldades postas pelo cotidiano e precise recorrer aos saberes e valores que permanecem e que foram sedimentados ao longo da vida.

Nas palavras de Arroyo (1999, p. 159), “a organização por ciclos é apenas uma conseqüência da mudança na concepção e na prática de educação básica. O perfil de educador e sua formação são apenas uma conseqüência dessa mudança”. A formação do professor não pode estar vinculada a treinamentos pontuais e precedentes. É preciso recuperar os elos que ligam “as concepções de educação básica, de ciclo e de educador” (Ibidem, p. 160), para que essa formação tenha uma base mais permanente e mais próxima do que pensa e faz o professor.

No caso do sistema educacional cearense, a Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC elaborou documentos visando orientar a comunidade educativa, assim como organizar capacitações para os profissionais envolvidos com essa inovação, como será detalhado a seguir.

²⁹ A organização da escola em ciclos a que se refere está ligada à idéia de desenvolvimento pleno do educando como ser humano, respeitando o seu tempo e o seu espaço de crescimento e, não, um conjunto de séries que se aglutinaram para possibilitar o fim da reprovação e da retenção.

2.6 OS CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE

No Ceará, a proposta oficial dos ciclos de formação é apresentada no Projeto Escola Viva em 1997. Nesse documento, o conceito de ciclo aparece ligado à idéia de sucesso escolar, que se efetivará a partir do rompimento com a estrutura de seriação e organizará o ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, necessidades e dificuldades do educando dentro de um mesmo ciclo e possibilitará à escola trabalhar com maior flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do educando.

A organização do ensino em ciclos, pensada para a escola cearense, centraliza suas discussões na questão da aprendizagem e é similar àquela adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em seu documento introdutório (BRASIL, 1996b, p. 60), indica a adoção da proposta de estruturação do ensino em ciclos pelo reconhecimento de que tal proposta permite

[...] compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza da aprendizagem, além de favorecer uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilitar as aproximações sucessivas e necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

A expectativa é de que esse sistema de ensino minimize os índices de reprovação e evasão no ensino público do Estado, visto que são, segundo a Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, os pontos cruciais do insucesso da escola pública (CEARÁ, 1997a).

Diante dessa expectativa, o Estado do Ceará, em consonância com as orientações do Governo Federal, define como uma de suas metas a implantação gradativa dos ciclos de formação no sistema público estadual do ensino, obedecendo à seguinte progressão:

1998 – primeiro e segundo ciclos em 40% das escolas da rede estadual;
1999 – primeiro e segundo ciclos em mais 40% das escolas da rede estadual e terceiro e quarto ciclos nas escolas que implantaram o primeiro e segundo em 1998; 2000 – primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos nas escolas que implantaram o primeiro e o segundo em 1999 (CEARÁ, 1997b, p. 18).

O calendário de implantação revela certa preocupação em introduzir os ciclos de modo gradativo, embora seja preciso considerar que essa experiência se iniciou atingindo uma grande parcela das escolas estaduais no Estado. Tal encaminhamento evidencia certo aligeiramento no processo, sobretudo considerando a necessidade da própria equipe técnico-pedagógica da SEDUC de apropriar-se dos fundamentos dos ciclos e constituir uma ação pedagógica organicamente articulada com os anseios da escola e dos professores da rede estadual cearense.

A utilização da proposta da Escola Plural de Belo Horizonte é emblemática dessa fragilidade. A ausência do diálogo com os professores que deveriam implantar os ciclos na escola, fruto do imediatismo e perspectiva centralizadora das iniciativas de reforma, foi agravada por distorções no momento da operacionalização dos ciclos.

Aos professores não foi dada a oportunidade de pensar a sua realidade e adaptar a proposta de referência (Proposta da Escola Plural) às suas necessidades. O resultado desse encaminhamento foi a transplantação do modelo dos ciclos de Belo Horizonte para o Ceará, o que acarretou diversos problemas.

A proposta de organização em ciclos no Ceará enfatiza o currículo processual, articula o conhecimento sistematizado trabalhado na escola e o conhecimento advindo da realidade sociocultural do aluno. Para tanto, defende uma abordagem crítica e dinâmica do currículo e a construção de “[...] um homem integrado, participativo, ousado, reflexivo, crítico, autônomo, livre de preconceitos, criativo, curioso, investigador, solidário, cooperativo e construtor de sua realidade” (CEARÁ, 1997a, p. 24).

Essa nova lógica de abordagem do currículo solicita mudanças radicais na gestão da sala de aula, cabendo destacar o desafio posto aos educadores tanto no que se refere ao desenvolvimento de processos pedagógicos que favoreçam aos alunos a “expressão e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, motrizes, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais” (MINAS GERAIS, 1992, p. 16), quanto na seleção de conteúdos significativos, que devem decorrer

[...] de uma concepção que compreende professores e alunos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem e entende a definição de eixos curriculares como algo imprescindível para nortear a prática pedagógica e permitir uma dinâmica curricular que incorpora avanços e retomadas, sem

desrespeitar a seqüenciação dos conteúdos, mas propiciando sua abrangência e profundidade (Ceará, 1997a, p. 24-25).

Essa postura pedagógica amplia a compreensão do que são os saberes escolares, facilita a interdisciplinaridade e exige do professor saberes docentes que lhe permitam reinventar os espaços educativos da escola, em especial o espaço curricular, o espaço pedagógico e o espaço relacional.

A equipe técnico-pedagógica da SEDUC organizou momentos de capacitação dos docentes para atuar nos ciclos. Nessas ocasiões, enfatizou, com base na teoria construtivista, o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos³⁰. A ênfase dada a esse procedimento no processo de ensino traduziu o entendimento de que bastava preparar o professor para utilizá-lo e o problema da aprendizagem estaria resolvido. No entanto, não é possível pensar-se que uma mudança de paradigma se faça sem considerar os sujeitos diretamente responsáveis por efetivá-la.

A falta de participação dos professores, pais e alunos nas discussões sobre a proposta dos ciclos deixou de contar com os saberes construídos por esses sujeitos. E, embora muitas questões de cunho conceitual e estrutural tenham sido esclarecidas, foram surgindo muitas dúvidas: a compreensão da diferença entre ciclo e seriação; a compreensão do que seriam os projetos; as implicações dessa perspectiva no modo de entender o conhecimento e suas relações; o conjunto de valores, princípios e saberes que tal procedimento passou a exigir do professor.

Também se instalou como dúvida a forma de proceder à avaliação, pois, com os ciclos, não tinha mais sentido a avaliação classificatória que se aplicava na seriação. Nessa nova perspectiva, a avaliação deveria servir para conhecer as dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, propiciar a retomada do que não foi aprendido, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem. Acontece que a avaliação tem um papel muito mais complexo no contexto educacional, pois envolve relações de poder e disputa por um espaço na sociedade da competição. Nesse contexto,

³⁰ Esta proposta de trabalho é assinalada por Celistre (2002) como uma tendência para o ensino em ciclos, pois possibilita o trabalho com diversas disciplinas, a partir de um projeto que deve provocar o rompimento da fragmentação dos conteúdos escolares. É importante ressaltar que essa proposta não é nova, ela surge no início do século, com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa". Hoje, a discussão sobre a Pedagogia de Projetos significa uma discussão sobre uma postura pedagógica e não uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos (COLL, 1994; JOLIBERT, 1994).

pensar-se numa avaliação não-classificatória parece que se está desqualificando o ensino, o que não é verdade, mas também não é fácil de ser aceita se não houver uma apropriação das idéias que levaram a essa nova forma de encará-la.

Tais questões sinalizam que a implantação dos ciclos foi uma proposta ousada, no sentido de que vislumbrou uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem até então desenvolvido no contexto educacional da escola pública cearense e que, por conseguinte, não poderia ter sido conduzida como foi. Como alerta Celistre (2002, p. 100-101), “[...] o cenário dessa mudança não está apenas no trânsito entre séries e ciclos mas, fundamentalmente, na forma como, atualmente, as políticas educacionais têm interferido na história de vida dos seres humanos”, ou seja, a proposta dos ciclos requeria uma alteração não somente técnica, procedimental, exigia mudanças no modo de atribuir sentido ao que o professor pensa, diz e faz. Não se muda a prática de ensinar sem uma revisão dos valores e princípios que dão sustentação ao repertório de saber do professor.

Essa premissa leva a pensar sobre a importância de se questionar as propostas de mudança impostas à sociedade no âmbito educacional, político, econômico, entre outros. É imperativo que a comunidade não ‘cruze os braços’ diante de questões que interferem no seu cotidiano e busque caminhos para posicionar-se como sujeitos que constroem a história e não simplesmente como sujeitos que transitam por ela sem interferir no seu curso.

Por isso, apresenta-se, no próximo capítulo, uma reflexão sobre o ensino como uma atividade fundamentada em saberes específicos e o professor como um agente produtor desses saberes, os quais são mobilizados na sua prática.

CAPÍTULO 3

OS PROFESSORES E SEUS SABERES

Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

(TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219).

A idéia de que os professores aperfeiçoam seu trabalho no decorrer da carreira, ou de que a experiência adquirida no cotidiano da sala de aula confere uma qualidade superior à prática pedagógica tem sido reconhecida nas últimas décadas como decisiva para a compreensão do trabalho e da formação dos professores.

A disseminação da idéia de que o professor se desenvolve profissionalmente ao longo da carreira num processo contínuo de formação e de que a formação inicial constitui o primeiro passo dessa jornada foi impulsionada pela crítica ao modelo de racionalidade técnica³¹ que vigorou até a década de 1980 e pelo desabrochar da abordagem crítico-reflexiva divulgada no Brasil por Antônio Nóvoa (1991, 1992). Em seus estudos, esse autor (1992, p. 15) lembra que:

Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

³¹ O modelo da racionalidade técnica nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas (MONTEIRO, 2001).

No contexto mundial, nas décadas de 1980 e 1990, novos conceitos passaram a fazer parte das pesquisas educacionais: cultura escolar, socialização profissional, formação continuada, saberes docentes. A construção desses novos conceitos, entre outros aspectos, foi impulsionada pela emergência do movimento de profissionalização do ensino e por suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores (TARDIF, 2000), que estão sempre em busca de um repertório de conhecimentos que lhes garanta a legitimidade da profissão.

A busca pelo profissionalismo e a conseqüente negação do 'sacerdócio' passam pelo reconhecimento do professor como sujeito que possui um fazer próprio, que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e questionamentos; e também como sujeito de um pensar capaz de transformar a realidade em que vive e não somente de ser um mero executor de tarefas definidas por outrem (DIAS-DA-SILVA, 1992).

Esse reconhecimento não significa a legitimação de princípios pragmaticamente partilhados pelos professores. Envolve o compromisso com o conhecimento historicamente acumulado; a reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas; a busca por cursos e leituras; a troca de informações com outros professores; o repensar a si e ao seu trabalho em processo e em contexto.

Envolve, num âmbito maior, a renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor, revelado pelo movimento de profissionalização. Esse movimento, segundo Tardif (op. cit.), pode ser traduzido como "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 10), cujo objetivo é revelar esses saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais e que papel desempenham no processo de trabalho docente.

A luta pelo reconhecimento do professor como profissional trouxe, entre outras, a exigência de sistematização dos saberes mobilizados pelos professores para o exercício docente. Essa noção sobre saberes tem sido amplamente empregada na literatura internacional e nacional com acepções as mais diversas.

Com efeito, expressões como 'o saber do professor', 'os saberes dos professores', 'o saber docente', 'o saber profissional' aparecem sublinhando uma

realidade nova e complexa, evidenciando uma noção da cultura intelectual da modernidade. Mas o que vem a ser realmente 'saber'?

A literatura disponível sobre o tema evidencia uma diversidade de significados. Este trabalho tomou como base os estudos de Tardif e Gauthier (1995) para melhor se compreender essas noções.

3.1 AS NOÇÕES DE SABER NA CULTURA DA MODERNIDADE

Certamente não há uma definição de saber que satisfaça às exigências de todos, até porque não existe uma definição científica universal sobre o que é saber. As concepções aqui sistematizadas são fruto de pesquisas reconhecidas na comunidade educacional, que têm uma forte validade e uma aceitação bastante ampla, podendo ser explicadas de três maneiras.

A primeira baseia-se na idéia de que “saber algo é possuir uma certeza subjetiva racional” (Ibidem, p. 12). Essa certeza difere das certezas subjetivas fundamentadas na fé, na crença, na convicção, no preconceito e também é contrária à dúvida, ao erro, à imaginação. Essa certeza está ligada à “forma de uma intuição intelectual através da qual a verdade é imediatamente visada e atingida” (Ibidem, p. 12), como é o caso das verdades matemáticas ou lógicas, e à “forma de uma representação intelectual que reside numa cadeia de raciocínio ou de uma intuição” (Ibidem, p. 12). O saber, com base na subjetividade, é mediato se ligado à representação e imediato se ligado à intuição.

A segunda concepção baseia-se na idéia de saber como julgamento, ou seja, o saber é definido como um “discurso que afirma, com razão, algo sobre alguma coisa” (Ibidem, p. 13). Nessa concepção, o saber é a expressão da verdade de um fenômeno ou da própria realidade e “resulta de uma atividade intelectual: o julgamento” (Ibidem, p. 13). Nessa perspectiva, diferentemente da primeira, o saber não reside no espírito subjetivo, mas na asserção, nos discursos que tratam dos fatos. Não são considerados saber os julgamentos relacionados a valores,

sentimentos, momentos vividos. Só são considerados saber os julgamentos relacionados a fatos.

A terceira concepção traz a argumentação como o lugar do saber. Segundo essa concepção, o “saber é uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, com a ajuda de argumento, de operações discursivas e de linguagem, uma proposição ou uma ação” (TARDIF; GAUTHIER, 1995, p. 14) e tem uma dimensão muito maior do que uma representação subjetiva ou uma asserção teórica à base empírica. O saber, nesse caso, baseia-se numa dimensão social, numa construção coletiva advinda das relações discursivas entre os sujeitos sociais e engloba valores, julgamentos, vivências etc. O mais importante é a legitimação por meio da discussão, do entendimento, da intersubjetividade dos sujeitos.

Essas três concepções de saber, embora estejam fundamentadas em caracteres diferentes: representação subjetiva, julgamento e argumentação, têm um ponto em comum: a exigência da racionalidade. Esse ponto definidor constitui um norte para os saberes dos professores, pois, ao se ligar a noção de saber à exigência de racionalidade, se liga o saber-fazer do professor aos porquês, às razões que motivam as ações. Tributa-se ao saber docente uma marca de “saber social, saber comum e dividido por uma comunidade de atores” (Ibidem, p. 20), que compreende “um processo mais restrito de apreensão do real, indicando um conhecimento mais próximo das práticas” (DANDURAND e OLLIVIER, *apud* FARIAS, 2000, p. 27).

Vale ressaltar, ainda, que essa concepção de saber “corroborar a perspectiva de que o saber decorre das relações sociais de produção da existência social, a qual se efetiva mediante o movimento dialético entre a atividade objetiva e subjetiva de produção da vida humana” (FARIAS, 2000, p. 29). Ou seja, o saber se produz na práxis, o que só é possível porque as pessoas que o produzem partilham sentimentos e vivências que se constroem em um mesmo contexto histórico-cultural.

Tal compreensão da noção de saber permite reconhecer os sujeitos engajados na ação como produtores de uma ordem de razões que visam a nortear seu fazer cotidiano, suas práticas. O professor é um desses sujeitos, cuja ação é aqui tomada como uma expressão de saber.

3.2 OS SABERES QUE NORTEIAM A AÇÃO DOCENTE

A educação da modernidade tem buscado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula, que foi referência no modelo desenvolvido com base na racionalidade técnica.

As pesquisas sobre o professor, o que faz e pensa, têm destacado a dimensão de racionalidade de seu agir, visando a dar conta da complexidade e especificidade do exercício da atividade docente e da profissão.

Entre os autores da literatura internacional que têm pesquisado sobre os saberes que os professores mobilizam na ação docente, merecem destaque Shulman (1986); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1996). No Brasil, a pesquisa sobre os saberes docentes é relativamente recente, emergindo, sobretudo, na década de 1990, quando se registra a busca de novos paradigmas que possibilitem uma compreensão maior dos saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. A categoria do saber docente, que focaliza os professores e os saberes necessários ao exercício profissional aparece nos trabalhos de diversos autores (THERRIEN, 1993, 1994, 1995, 1996b, 1997; CALDEIRA, 1995; DAMASCENO e SILVA, 1996; GUARNIERI, 1997; FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998; PIMENTA, 1999; FARIAS, 2000).

A partir do enfoque dessas pesquisas, o professor passou a ser visto como uma pessoa integral, com uma vida pessoal e uma vida profissional que não podem ser desvinculadas e que influenciam na sua prática docente. Nóvoa (1995, p. 19) menciona que esse enfoque surgiu num universo pedagógico, “num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Assim, os saberes que o professor constrói ao longo de sua jornada, tanto pessoal como profissional, passaram a ser investigados e valorizados. A influência desses saberes na práxis do professor ganha espaço na agenda da pesquisa educacional que, além de mapeá-los a partir das práticas cotidianas na escola, tem buscado compreender seu papel no aprimoramento da ação docente e na valorização desse profissional. Para uma melhor compreensão de como tais estudos

vêm abordando o saber docente, bem como sua contribuição para a análise da problemática do presente estudo, detalhar-se-ão a seguir as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de três autores: Gauthier (1996), Shulman (*apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2005) e Tardif (2002).

3.2.1 Tipologias e contribuições

Os estudos de Gauthier³² (1996) fundam-se na idéia de que as ciências da educação têm produzido saberes que não condizem com a prática, visto que a atividade docente não consegue revelar os seus saberes. Com base nesse argumento, esse autor desenvolveu três categorias de interpretação da docência: ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira, ofício sem saberes, diz da atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes e abrange uma falta de sistematização do saber docente, apesar de ser uma atividade bem antiga. Para Gauthier (*op. cit.*), ainda cometemos o erro de “manter o ensino numa cegueira conceitual” (p. 22), ou seja, convivemos com idéias preconcebidas que defendem a relação ensino igual a transmissão de conhecimentos, ou com a idéia de que, para ensinar, basta que se tenha talento, intuição, experiência e cultura.

Não se entenda com isso que os saberes relacionados à experiência, ao currículo ou à cultura não sejam importantes; muito pelo contrário, eles são essenciais. O que não se pode é “tomá-los como exclusivos”, pois isso é mais uma forma de contribuir para manter o “ensino na ignorância” (GAUTHIER, *op. cit.*, p. 25) e dar ênfase à categoria do ofício sem saberes.

A segunda, saberes sem ofício, diz do conhecimento produzido nos centros acadêmicos. Esse conhecimento tende a ser reducionista, tanto em relação à sua complexidade quanto em relação ao processo de reflexão, que permeia a ação docente. Isso acontece porque muitos desses conhecimentos são produzidos à

³² Para esse autor, pouco se sabe sobre os fenômenos inerentes ao ensino e, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1996, p. 20).

margem da realidade do exercício do magistério, ou seja, “buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER, 1996, p. 25).

Essa interpretação da docência, segundo Gauthier (op. cit.), não contribuiu para o fortalecimento da profissão docente e, de acordo com seu pensamento, para que haja esse fortalecimento, é preciso evitar tanto o ofício sem saberes, quanto os saberes sem ofício e buscar o ofício feito de saberes, que aglutinaria os vários saberes mobilizados pelo professor. Tais saberes são classificados tipologicamente, por esse autor, em: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência, da ação pedagógica.

Ainda segundo Gauthier (op. cit), o saber disciplinar refere-se ao conhecimento do conteúdo a ser estudado; o saber curricular é aquele relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; o saber das ciências da educação está relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica; o saber da tradição pedagógica é aquele relativo ao saber de dar aula, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; o saber da experiência refere-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular da ação pedagógica.

O reconhecimento da existência de um repertório de conhecimentos envolvendo a ação docente possibilita resignificar o papel do professor, que passa a ser visto como um profissional, ou seja,

como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (Ibidem, p. 331).

Assim, pode-se dizer que a concepção de saber para o autor é o resultado de uma produção social não acabada, passível de contribuições, fruto da interação entre sujeitos e da interação lingüística existente num determinado contexto.

Essa idéia encontra ressonância na proposta pedagógica dos ciclos, cuja expressão é traduzida na definição de momentos de coletivo de estudos para os

professores. Esses momentos se constituem de um tempo de 4 horas semanais destinadas aos professores que têm carga horária semanal de 40h/a lotadas na mesma escola para estudo (individual e/ou coletivo), atividades de apoio pedagógico, como também preparação da ação docente (inclusive de materiais necessários ao desenvolvimento da aula).

O objetivo desses momentos é proporcionar ao professor tempo para “planejar e se revezar nas turmas e nas atividades de estudo, de aula (dentro e fora de sala), de planejamento e de apoio pedagógico ao diretor adjunto” (CEARÁ, 1997b, p. 44). Nesses momentos, espera-se que os professores construam novos saberes pela interação entre os sujeitos, proporcionados pela troca de experiências e por estudos refletidos coletivamente.

Uma outra contribuição importante para o progressivo fortalecimento das pesquisas que envolvem os saberes docentes é o trabalho de Lee Shulman (*apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2005). Esse pesquisador investiga a base de conhecimentos necessários para o ensino, isto é, o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

Shulman fala de conhecimento de conteúdos ao se referir aos conhecimentos que se desenvolvem no universo mental dos professores. Segundo ele, há três tipos de conhecimento de conteúdos: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento pedagógico dos conteúdos e conhecimento curricular.

O primeiro, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, refere-se ao conhecimento que envolve fatos e conceitos do conteúdo, bem como a compreensão da estrutura da matéria, ou seja, o professor:

[...] não somente precisa entender que algo é assim, e também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada [...]. (Ibidem, p. 7).

Com isso, Shulman (op. cit.) reforça a idéia de que a primeira fonte que embasa o conhecimento é o conteúdo. Para o autor, esse conhecimento engloba tanto o que há disponibilizado na literatura da área, como o conhecimento filosófico

e histórico que estrutura a matéria ensinada, compreendendo os domínios atitudinais, conceituais, procedimentais entre outros.

O segundo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, tem uma dimensão que ultrapassa o conhecimento da matéria, abrangendo o conhecimento para ensinar. Para Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 109), “não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado”. É o conhecimento que permite ao professor mediar, de forma mais eficiente, o processo de construção do conhecimento do aluno.

O terceiro, o conhecimento curricular, diz respeito ao conhecimento sobre o conjunto de programas elaborados para o ensino, também chamado de currículo. Nas palavras de Shulman (*apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2005, p. 8), é o conhecimento sobre “o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas.”

Shulman (*op. cit.*), para melhor explicar o conceito de conhecimento curricular, faz uma analogia. Segundo ele, os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar, ou seja, é do currículo que “o professor retira suas ferramentas de ensino que apresentam ou exemplificam conteúdos específicos ou avaliam a adequação dos avanços estudantis” (*Ibidem*, p. 9).

Shulman não apresenta, em suas pesquisas, o conceito de saber da experiência, mas demonstra uma preocupação com essa dimensão do saber quando trata do conhecimento pedagógico, como também quando se refere ao saber dos professores, criado pela experiência dos docentes.

As pesquisas de Shulman antecederam as pesquisas de Tardif, Lessard e Layale (1991)³³ e serviram-lhes de base, pois há algumas confluências em seus estudos (tipologia dos saberes), como se verá a seguir.

³³ A primeira produção de Maurice Tardif, traduzida para a Língua Portuguesa, é fruto de uma parceria com Lessard e Layale, datada de 1991. Essa produção, divulgada na Revista Teoria & Educação, trata da situação dos professores diante da questão dos saberes, da identificação dos saberes que são mobilizados na ação e da relação dos docentes com seus saberes. Mais recentemente (2002), destaca-se o livro “Saberes docentes e formação profissional”.

Para Tardif (2002, p. 36), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Partindo do princípio de que os saberes docentes provêm de diferentes fontes, Tardif (op. cit.) classificou-os tipologicamente em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional são aqueles que compreendem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Esses saberes são produzidos pelas ciências humanas e da educação, que têm como objetos de estudo o ensino e os docentes e articulam-se com as ciências da educação a fim de legitimar cientificamente os resultados obtidos pelas pesquisas efetivadas.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas como matemática, geografia, história etc. São saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Esses saberes não são produzidos pelos docentes, mas são utilizados por eles para o desenvolvimento da ação docente, visto que não se pode ensinar o que não se sabe. É importante ressaltar que não se está dizendo que o professor simplesmente reproduz o que aprendeu. Na realidade, cada vez mais se reconhece, por meio das pesquisas científicas, que o professor transforma o que aprendeu para adaptar o conhecimento disciplinar à realidade vivida pelo aluno.

Os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (op. cit., p. 38). A fonte desses saberes são as propostas curriculares produzidas pelos técnicos do MEC e das Secretarias de Educação dos Estados e pelos livros didáticos produzidos por autores independentes, que são veiculados pelas editoras.

Embora esses saberes não sejam elaborados pelos docentes, são, na maioria das vezes, por eles aprovados, visto que cabe ao professor a estruturação do planejamento e da avaliação das atividades cotidianas. Esses saberes são

incorporados pelos docentes ao longo de sua formação, como também no decorrer da sua prática em sala de aula ou em outras atividades relacionadas ao ensino.

No cotidiano das turmas de ciclo do Ceará, uma questão relacionada aos saberes curriculares que merece reflexão refere-se à adoção do livro didático³⁴ e à conseqüente veiculação da proposta curricular que se encontra estruturada nesses livros. A análise desse material, bem como sua utilização nas salas dos ciclos, conforme observado nos contextos pesquisados, evidenciou que eles não atendem aos pressupostos definidos na proposta político-pedagógica do ensino em ciclos, pois o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula deve ter como norte a pedagogia de projetos.

Nessa perspectiva, os livros adotados não atendem às exigências, visto que sistematizam os conteúdos sobre uma realidade que não reflete o contexto do aluno nordestino. Também não apresentam um projeto pedagógico único. Numa análise mais detalhada, pode-se perceber que eles têm abordagens diferentes tanto na questão metodológica, quanto na delimitação dos conteúdos. Além disso, e sem negar o lugar do livro didático no processo de aprendizagem, cabe lembrar a importância da utilização de materiais produzidos pelos professores.

Não se está, com isso, dizendo que a adoção dos livros não é necessária, sobretudo considerando que os livros didáticos auxiliam o professor na execução de suas aulas e dão certa unidade ao trabalho entre as turmas de um mesmo ciclo. A questão é que essa unidade, que deveria ser estruturada nos momentos coletivos de estudo, por circunstâncias adversas³⁵, não está acontecendo.

Como isso não vem ocorrendo o professor tende, no caso do livro didático, por exemplo, a retomar velhas práticas, modos de fazer que, via de regra, negam o caráter dinâmico do processo de seleção dos conteúdos, bem como a diversificação nos procedimentos de abrangência e aprofundamento.

³⁴ Nas escolas onde se processou a pesquisa, os livros didáticos adotados eram os seguintes: Escola C1 – *Língua Portuguesa – Viver e Aprender*, vol. 1 e 2, Editora Saraiva; *Matemática – Novo Tempo*, vol. 1 e 2, Editora Scipione; *História e Geografia – Paratodos*, vol. 1 e 2, Editora Scipione; *Ciências – Vitória-Régia*, vol 1 e 2, Editora IBEP. Escola C2 – *Língua Portuguesa – LEP*, vol. 3 e 4, Editora Saraiva; *Matemática – Novo Tempo*, vol. 3 e 4, Editora Scipione; *História e Geografia – Porta Aberta*, vol. 3 e 4, Editora FTD; *Ciências – Vitória-Régia*, vol. 3 e 4, Editora IBEP.

³⁵ As circunstâncias adversas a que se refere foram observadas no decorrer da pesquisa e estão relacionadas à falta de um professor que deveria compor o quadro docente para possibilitar os momentos de encontro coletivo. Também estão relacionadas à própria falta de mobilização dos

Os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2002), são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Esses saberes, entendidos como práticos, não devem ser confundidos com saberes da prática, pois não são saberes aplicados à prática com o intuito de melhor conhecê-la. Esses saberes são práticos porque se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Para Therrien (1996b, p. 14), “o saber da experiência é o saber fundante da atividade docente e tem por características ser um saber adquirido em situação, num contexto de interação e marcado por uma dimensão subjetiva e coletiva no seu processo de elaboração”. Tardif, Lessard e Lahaye (op. cit.) confirmam essa forma de compreender o saber da experiência ao exporem que esse saber não se constrói com base na subjetividade individual. As certezas advindas desse saber são objetivadas pelo confronto com as experiências de outros docentes, ou seja, o que legitima esse saber é “a produção subjetiva propiciada pela experiência singular da sala de aula e as relações coletivas a partir das trocas informativas e formativas da prática docente” (FARIAS, 2000, p. 34).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (op. cit.), os saberes da experiência surgem da articulação e reorganização dos outros saberes e “não são como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às incertezas construídas na prática e no vivido” (p. 232).

Para os autores, os diversos tipos de saberes são integrantes da prática docente; o que os difere é a relação que os professores estabelecem com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas, curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. [...] Não obstante, com os saberes da experiência mantém uma “relação de interioridade” (Ibidem, p. 8).

O detalhamento feito até aqui sobre os saberes da docência na perspectiva de Gauthier, Shulman e Tardif permite perceber aproximações diversas nas formulações desses autores. No conjunto, compartilham a idéia de que a ação

professores para esse momento. No seu dizer, “quando temos um tempo livre, é melhor aproveitar para corrigir os cadernos e os trabalhos. Se ficamos juntos, acaba que o trabalho não rende”.

docente é guiada por uma racionalidade, configurando-se como um saber socialmente produzido e compartilhado por um coletivo em um contexto cultural de ação. Convergem, ainda, no encaminhamento dado às suas pesquisas, cuja ênfase tem recaído sobre a mobilização dos saberes nas ações dos professores, reconhecendo-os como sujeitos que produzem e mobilizam saberes na sua prática, como mostra o quadro abaixo.

Quadro A – Síntese das idéias de Gauthier, Shulman e Tardif

Aspectos	Autores		
	Gauthier	Shulman	Tardif
Tipologias	<ul style="list-style-type: none"> - Saber disciplinar - Saber curricular - Saber das ciências da educação - Saber da tradição pedagógica - Saber da experiência - Saber da ação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada - Conhecimento pedagógico dos conteúdos - Conhecimento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber da formação profissional - Saber disciplinar - Saber curricular - Saber da experiência
Interesses investigativos	- Teoria pedagógica fundamentada no ofício feito de saberes.	- Conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como se transformam no ensino.	- Epistemologia da prática profissional dos professores com ênfase nos saberes experienciais.
Convergências	- Investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores, reconhecendo-os como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.		

As formulações de Gauthier, Shulman e Tardif vêm contribuindo no esclarecimento de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática, relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas, ou seja, na forma como os professores constroem a base de conhecimentos que dão significado à sua práxis.

Hoje, mais do que nunca, se reconhece o professor como um profissional cujo saber é produto de diversas, variadas e contínuas oportunidades de aprendizagem. A construção de um repertório de conhecimento sobre o ensino, parafraseando Shulman, não é tarefa para um único momento inicial de formação,

mesmo que em nível superior. Reclama sucessivos e sistemáticos momentos de formação, sobretudo considerando a vinculação orgânica do saber docente com a prática pedagógica em situação de ensino.

Para se entender como os professores articulam os saberes necessários à docência, utilizando as informações adquiridas ao longo do processo de formação inicial e continuada, é preciso ter-se clareza de que, por muito tempo, imperou o modelo de formação baseado na racionalidade técnica.

Esse modelo tinha por pressuposto a idéia de que a formação dos professores envolvia dois momentos específicos: o momento de apropriar-se dos saberes científicos que envolviam o conhecimento teórico e as técnicas de ensino, tidos como inquestionáveis e universais; e o momento de aplicar esses saberes na prática, que aconteciam por meio dos estágios nas escolas ou de situações simuladas nas instituições de formação.

Esse modelo é duramente criticado à medida que novos olhares sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua ação foram sendo identificados, permitindo o reconhecimento de que a formação do professor envolve a compreensão da sua dimensão de sujeito, capaz de produzir conhecimento. Com isso, o modelo de formação fundamentado na racionalidade técnica foi perdendo espaço e permitindo que um novo modelo tomasse forma e lhe fizesse oposição, o modelo da racionalidade prática.

Esse modelo tem sido muito difundido no meio acadêmico e tem propiciado a revisão dos cursos de formação de professores à luz das pesquisas envidadas sobre os saberes mobilizados pelo professor na sua prática. Tais pesquisas sinalizam para a necessidade premente de que os programas de formação para o magistério sejam repensados com base no reconhecimento de que os professores são sujeitos do conhecimento e produtores de saberes.

Tardif (2002), tratando da formação docente, propõe um novo olhar sobre a relação entre teoria e prática, pois entende que os saberes, as teorias, as ações, são produzidas tanto nas instituições como no cotidiano do professor. Esse autor acrescenta, ainda, que formar professores numa lógica disciplinar, sem considerar sua realidade, bem como tratar o aluno como um indivíduo a ser moldado, um 'espírito virgem', como se tinha no modelo da racionalidade técnica, não

considerando suas experiências e crenças sobre o ensino, não eleva o nível de conhecimento dos professores. Para que isso aconteça, é importante que o professor seja um colaborador do seu processo de formação e não um mero expectador.

O professor, que durante muito tempo foi visto como um técnico reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros ou como um profissional transmissor da cultura dominante, tem agora reconhecido o seu papel de sujeito que possui e produz conhecimentos que são mobilizados em sua atividade diária. Esse reconhecimento traz, em seu bojo, alguns desafios.

Um deles é a necessidade de o professor basear a sua ação não só nos saberes construídos na experiência pessoal ou nas competências e habilidades individuais. É preciso que a sua experiência seja organizada de forma a ser partilhada com outros professores e passível de ser refletida coletivamente e contestada ou complementada.

Um outro desafio é a necessidade de se buscar uma unidade da profissão, que deve envolver respeito por todos os professores, da educação infantil ou dos cursos universitários. Esse respeito passa pelo reconhecimento da competência de todos os profissionais e pela certeza de que a troca de experiência permite que se aprenda com o outro, visando à realização de um trabalho de mais qualidade. Como disse Tardif (2002, p. 244), “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento [...] quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.

Um terceiro desafio diz respeito ao processo de formação. Os professores devem exigir das instituições que formam professores, que reestruturem seus currículos de forma a contemplarem a reflexão sobre os saberes produzidos por professores e, não, uma formação baseada numa estrutura disciplinar, que, muitas vezes, é assumida por profissionais que não conhecem a realidade da escola.

Atualmente, a formação de professores é assunto de pauta das universidades, que reconhecem a necessidade de se mudar o perfil dos cursos de formação pela revisão dos programas das disciplinas que compõem o currículo; do estabelecimento de parcerias com as escolas a fim de possibilitar ao professor

condição de interagir mais com outros profissionais, aprendendo com eles e partilhando experiências.

Esse reconhecimento, no entanto, é cerceado, em parte, pelo contexto político e econômico em que vivemos, onde os interesses do capitalismo neoliberal sobrepõem a responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do país, o que não deve intimidar as instituições que se propõem a efetivar reformas em seus cursos.

O compromisso com um ensino de qualidade e com um processo de formação que considere os professores sujeitos do conhecimento é condição para que a prática profissional seja, cada vez mais, sinônimo de uma atividade complexa, que exige competências que articulam saberes e saber fazer oriundos de diferentes fontes e de diversas experiências. Com isso, estar-se-á contribuindo com a produção de práticas mais emancipatórias do trabalho pedagógico docente.

É, portanto, a partir de todas essas considerações, que se procederá, no próximo capítulo, à análise da leitura sobre a docência nos ciclos efetivada no contexto investigado, tomando-se como referência os estudos de Gauthier e Tardif. Isto porque esses autores têm um trabalho bastante próximo, inclusive com obras lançadas conjuntamente.

CAPÍTULO 4

OS SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO EM CICLOS

A docência nos ciclos é uma atividade que desafia o professor, pois exige dele um conjunto de saberes que vai além do que aprendemos na Universidade e também do que aprendemos no cotidiano, exige uma visão nova do que seja educar.

(P4 – C2, Entrevista/ Fortaleza – 28/11/05).

Nos capítulos anteriores, buscou-se evidenciar a preocupação com a formação de professores na nova ordem mundial, fazendo uma reflexão acerca dos fatores econômicos e políticos que intervêm nessa formação, como também identificar as noções de saberes constantes na cultura da modernidade e as implicações desses saberes na ação pedagógica dos professores.

Em toda a literatura consultada, foi possível perceber que o professor é reconhecido como uma peça central do processo de desenvolvimento da educação no mundo globalizado, entretanto tem sido relegado a um segundo plano no processo de tomada de decisões sobre a implantação de inovações que incidem sobre o ensino, bem como sobre seu processo de formação em saberes.

Essa relação entre o professor e as reformas educativas, apontada por autores diversos (HARGREAVES, 1994; POPKEWITZ, 1997; VIEIRA, 1999; FARIAS, 2002), caracteriza o paradoxo entre o que se pensa em educação (no nível da política educacional) e o que se efetiva na prática devido ao distanciamento entre as pessoas que idealizam as mudanças e aquelas que as tornam concretas na prática escolar. Compreender essa dinâmica é importante para se perceber se os saberes mobilizados pelos professores na ação docente são condizentes com o

processo de renovação proposto ou se há apenas uma repetição de velhas práticas sob a luz de novos pressupostos.

Assim, como já assinalado anteriormente, o presente estudo voltou sua atenção para os saberes constituídos e aqueles ainda necessários aos professores que atuam nos ciclos de formação, inovação pedagógica que abrange todo o ensino fundamental implantada no Ceará no final da década de 1990, à luz da tipologia de Tardif sobre os saberes docentes.

Essa inovação, que incide diretamente sobre o ensino, é fundamentalmente diferente do ensino seriado (organização à época predominante nas escolas cearenses) no que se refere ao redimensionamento do tempo e do espaço escolar; à concepção curricular – que pressupõe a não-fragmentação das disciplinas; à forma de avaliar – que pressupõe um rompimento com a avaliação classificatória e a um novo olhar dos professores sobre a ação pedagógica – que pressupõe posturas mais coletivas e práticas mais criativas de desenvolvimento dos conteúdos.

A organização em ciclos de formação também difere da organização seriada no que se refere à lotação dos alunos nas turmas. Nos ciclos de formação do Ceará, o critério para a distribuição dos alunos nas turmas é a faixa etária, como mostra o quadro abaixo.

Quadro B – Estrutura organizacional do Ensino Fundamental no Ceará

Ciclo de Formação	Idade do aluno	Duração	Equivalência/seriação
Primeiro Ciclo	6, 7 e 8 anos	2 anos	1ª e 2ª séries
Segundo Ciclo	9 e 10 anos	2 anos	2ª e 4ª séries
Terceiro Ciclo	11 e 12 anos	2 anos	5ª e 6ª séries
Quarto Ciclo	13 e 14 anos	2 anos	7ª e 8ª séries

Fonte: Ceará, 1997a.

No caso do presente estudo, os docentes pesquisados atuam no primeiro e segundo ciclos. Farias (2002), ao discutir as implicações da implantação de inovações que incidem sobre o ensino, em particular os ciclos de formação cearense, destaca que a Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC), ao introduzir os ciclos de formação no ensino fundamental, convoca escolas e

professores a reorganizarem o tempo e o espaço escolar; a redimensionarem os conteúdos partindo do princípio de que o conhecimento não pode ser fragmentado e, conseqüentemente, as disciplinas não podem ser compartimentalizadas; a romperem com a avaliação classificatória, que é excludente. Com isso, propõe que os professores ampliem sua visão quanto ao fazer pedagógico, desenvolvendo um olhar mais voltado às práticas coletivas, à criatividade e ao desenvolvimento de saberes específicos que precisam ser mobilizados no cotidiano, para que uma nova postura de ensinar e aprender seja construída.

Como se pode perceber, a introdução dos ciclos de formação gera uma expectativa de mudança mais incidente sobre a ação do professor; solicitando desse profissional a mobilização de novos saberes, necessários à efetivação da mudança. É sobre esse prisma que se voltou a curiosidade investigativa da pesquisadora.

Considerando essa inovação, as escolas pesquisadas apresentam a seguinte configuração:

Quadro C – Configuração das escolas investigadas em relação aos Ciclos de Formação

Escolas Pesquisadas	Ano de Implantação	Situação Atual	Turmas Pesquisadas
Escola C1	1999 – 4 turmas de ciclo 1 4 turmas de ciclo 2	2 turmas de ciclo 1 2 turmas de ciclo 2	2 turmas de ciclo 1
Escola C2	2000 – 3 turmas de ciclo 1 2 turmas de ciclo 2	2 turmas de ciclo 2	2 turmas de ciclo 2

Essa redução no número de turmas, que se observa no quadro C, é explicada pela transferência dos alunos do ensino fundamental para a rede municipal, o que vem acontecendo paulatinamente no Estado do Ceará em decorrência do marco legal vigente (LDB nº 9.394/96). Cabe ressaltar que a introdução dos ciclos de formação no ensino fundamental público do Ceará foi facultada à rede municipal, que optou pela não adesão da proposta, mantendo a organização seriada de ensino.

No próximo tópico, apresentar-se-á as características de cada escola investigada com o objetivo de proporcionar uma visão mais próxima do contexto em que atuam os professores que contribuíram com este estudo, visto que “as condições de trabalho dos professores devem ser consideradas um aspecto

importante, uma vez que as características de tais condições poderão influenciar nas crenças, atitudes, conhecimentos que o professor constrói durante seu desenvolvimento profissional” (MONTEIRO, 2006, p. 3).

4.1 CENÁRIOS E PERSONAGENS

Conhecer o contexto de trabalho dos professores, situando a escola onde trabalham, reconhecendo como funciona, identificando as orientações que os professores recebem e de onde provêm, quem são seus alunos, como acontecem as discussões nos momentos coletivos de estudo é fundamental para um observador que busca ver o que não está explícito; caminho pelo qual se seguirá agora para uma visão mais detalhada da situação investigada.

As duas escolas pesquisadas integram a rede pública estadual do Ceará e são administradas pelo CREDE 22³⁶. Ambas encontram-se em áreas de fácil acesso, localizam-se próximo a residências, pontos de ônibus e pequenos comércios e funcionam nos três turnos (manhã, tarde e noite). Quanto ao público alvo, atendem a crianças, adolescentes e adultos carentes residentes nas imediações e até mesmo em áreas mais distantes.

Fisicamente, pode-se dizer que as duas escolas são bem conservadas, embora precisem de um programa mais efetivo de manutenção das instalações. O espaço físico difere um pouco, sendo uma das escolas bem maior do que a outra. A maior delas, além de ter mais salas de aula, conta, ainda, com uma quadra coberta e um campo de areia, permitindo à comunidade participar de atividades sociais promovidas pela escola.

Em relação a equipamentos, ambas contam com telefone próprio e telefone público, computador com impressora e acesso à internet, fotocopiadora, cantina com geladeira e fogão. As duas possuem sala de informática com computadores disponíveis para os alunos, sala de multimeios com livros para

³⁶ Essa organização está detalhada em nota de rodapé no Capítulo 1.

pesquisa e jogos pedagógicos, televisão, aparelho de DVD e aparelho de som com CD.

Outro aspecto que merece destaque nas escolas onde se processou a pesquisa é a organização administrativa e pedagógica. Em ambas as escolas, há uma equipe de quatro profissionais que compõem o núcleo gestor e são responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da escola.

Na Escola C1, o diretor e a coordenadora pedagógica são recém-empossados nos cargos. O diretor, antes professor da escola, foi eleito pela comunidade; a coordenadora pedagógica foi enviada pela SEDUC, após ter sido aprovada no concurso realizado em 2004. Ambos são bem aceitos pela comunidade e demonstram capacidade de liderança junto a professores e alunos.

A coordenadora pedagógica está diariamente na escola, mas em turnos diferentes. Quinzenalmente, reúne-se com os professores dos ciclos para discutir questões referentes ao andamento das turmas. Nesses momentos, os alunos ficam envolvidos em outras atividades, tornando possível aos professores reunirem-se coletivamente. O encontro dura cerca de uma hora e não há possibilidade de se fazer o planejamento das atividades cotidianas, pois o tempo é curto e usado, prioritariamente, para planejar as atividades gerais da escola.

Na Escola C2, a diretora e a coordenadora pedagógica também são recém-empossadas nos cargos. A diretora, antes professora da escola, foi eleita pela comunidade, tendo obtido uma votação maciça. Tal resultado reflete seu carisma e dinamismo. Todos os professores a admiram. A coordenadora pedagógica é novata na escola, mas já teve experiências anteriores com a função, o que lhe confere a segurança necessária para enfrentar os desafios do cotidiano. Como as turmas de ciclo se resumem a duas, não há encontros com a coordenação para planejamento e as professoras participam dos encontros que envolvem todos os professores. Nesses encontros, são tratadas questões gerais da escola. Não há um planejamento específico para as turmas de ciclo.

Essas são as características dos contextos investigados que estão em constante movimento e passíveis de modificações, pois são construções feitas por pessoas, que dão vida à escola num contínuo de relações que envolvem sentimentos, limitações, normas, imprevistos... Nunca é demais lembrar, como diz

Hargreaves (2002, p. 48), que “os professores são os criadores da sua atividade profissional, mas também são criações de seu local de trabalho”.

Com isso, ressalta-se que os professores sofrem uma grande influência desse movimento, pois participam ativamente do imbricado processo de interações e relações que se descortinam no seu espaço de trabalho, além de terem toda uma história pessoal que se mistura com as experiências profissionais nesta composição que se chama vida. Diante dessa constatação, cabe perguntar: Quem são os atores que constroem o contexto onde se deu a investigação?

Foram quatro as professoras envolvidas nessa pesquisa, o que caracteriza um grupo integralmente feminino, como já é tradição nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa “praxe”, é importante ressaltar, não é exigência de nenhum órgão oficial, tampouco da escola; é histórica e traduz uma visão reducionista e machista de que trabalhar com crianças é ‘coisa de mulher’.

Essa compreensão não tem nenhuma lógica racional. É uma lógica muito mais social e projeta-se como uma tendência de futuro, conforme mostram estudos sobre a feminização do magistério (NOVAES, 1987; LOPES, 1991; ALVES, 1998). Esses estudos constatam, ainda, que, ao longo de mais de um século, apesar das mudanças ocorridas na profissão do magistério, algumas idéias e concepções sobre a profissionalização da mulher como professora permanecem sem alteração.

Além dessa questão de gênero, também foi possível constatar que todas as professoras participantes da pesquisa têm 200 h/a na mesma escola e não têm vínculo com outros estabelecimentos de ensino. Esse aspecto é considerado positivo sob o ponto de vista de que as professoras têm menos desgaste de tempo e energia para se deslocar de uma escola a outra. O que se percebe, no entanto, é que essa vantagem não impede uma certa acomodação dessas profissionais, mesmo que algumas das condições de trabalho favoreçam para que isso não aconteça, como indicam as falas a seguir.

Eu estou manhã e tarde na mesma escola. Isso é bom pois evita de ter que atender a duas realidades diferentes, mas mesmo assim o trabalho é desgastante e consome muita energia produtiva. Eu acho que professor devia trabalhar 100h e ter mais 100h para se reciclar, planejar... (P3).

Trabalhar na mesma escola os dois expedientes é melhor mas não impede que a gente fica cansada, estressada e sem força para estar em constante movimento de criar, de inovar... (P2).

A faixa etária das professoras apresenta algumas variações. As três mais antigas, que já têm mais de 15 anos em sala de aula, têm idade entre 40 e 45 anos e encontram-se bem situadas no contexto de trabalho. Esse tempo de exercício da atividade docente permite inferir que essas profissionais não se encontram mais na efervescência da descoberta, que caracteriza os primeiros anos de atuação na profissão.

A professora mais nova, com idade compreendida entre 25 e 30 anos, ingressou no ensino público em 2000 e encontra-se num período de “confrontação com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 421). Sua relação com o ensino em ciclos é de inquietação, pois acredita que ainda não atingiu o padrão de trabalho exigido pela proposta.

Para uma visão mais detalhada do perfil profissional das professoras pesquisadas, veja-se o Quadro D.

QUADRO D – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo de atuação nos ciclos
P1 – C1	40	Pedagogia - UVA	18 anos	7 anos
P2 – C1	42	Pedagogia - UVA	18 anos	7 anos
P3 – C2	44	Pedagogia - UVA	22 anos	6 anos
P4 – C2	28	Pedagogia - UECE	6 anos	6 anos

No que se refere à trajetória de formação, é possível observar que todas as professoras concluíram o curso de Pedagogia, sendo as três com mais tempo no magistério formadas pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e a mais jovem, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As professoras com mais tempo no magistério fizeram o curso Normal ou Pedagógico e, após anos de exercício docente, buscaram a graduação, optando por uma modalidade de formação especial³⁷.

³⁷ As professoras graduadas pela UVA o fizeram em regime especial – curso de licenciatura plena destinado aos professores que estão em atividade no magistério, com duração de 2 anos e meio e estruturado para acontecer nos períodos em que os professores podem participar, como férias, fins de semana ou no terceiro turno.

Ao serem questionadas sobre os motivos que as levaram a voltar a estudar, a justificativa mais forte é a necessidade de profissionalização para se manterem ativas no mundo do trabalho, a melhoria salarial e a preocupação com a legitimidade da situação funcional, como pode ser acompanhado nos trechos a seguir:

Eu não pretendia voltar a estudar, pois já estou perto de me aposentar, mas depois que começaram a falar sobre essas mudanças que estão acontecendo no Estado e no Município, fiquei com medo de ter problema com o meu contrato ou de não poder me aposentar com todos os direitos. Então... a saída foi fazer o curso da UVA e garantir meu emprego (P3).

Eu fiquei animada com a possibilidade de aumentar o meu salário e também com medo de que essas mudanças de responsabilidade da educação entre o Estado e o Município tivessem alguma complicação para mim (P2).

Nas falas das professoras que têm mais tempo no magistério, é perceptível a preocupação com a questão das mudanças relacionadas à responsabilidade do Estado e do Município no que diz respeito à oferta do ensino fundamental³⁸. Mesmo sabendo que a sua situação funcional lhes garante estabilidade, há uma preocupação em relação à formação continuada, que as direciona para o caminho da formação aligeirada.

É possível perceber, também, uma ênfase na questão da melhoria salarial. Essa preocupação é emblemática da situação vivida pelas professoras, cujos salários são insuficientes para fazer frente às suas necessidades básicas, obrigando-as a buscarem caminhos que possam reverter, mesmo que minimamente, essa situação. A formação, nesse caso, passa a ser um caminho, pois permite alteração no nível salarial.

A fala da professora P4 deixa entrever outra questão relacionada com o processo de formação:

No curso de graduação eu amadureci minhas idéias sobre educação e também tive oportunidade de conviver com as idéias pedagógicas de vários educadores. Isso foi importante para atuar numa sala de aula. O que deixa a desejar é a parte prática, pois os estágios são curtos e pontuais, quando deveriam, penso eu, estar presentes em vários momentos do curso. Isso dificulta a ação do professor, pois acaba que temos de aprender no exercício da profissão, quando poderíamos ter aprendido antes.

³⁸ No Ceará, há previsão de que, paulatinamente, o Estado assuma a responsabilidade de oferta de ensino para a segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, enquanto o Município assume essa responsabilidade em relação à primeira etapa do ensino fundamental.

Vale dizer que essa professora, com menos tempo no magistério, já ingressou no sistema estadual de ensino com a graduação concluída e tem investido mais na formação continuada do que as demais, como esclarece a seguir:

*Desde cedo eu já sabia que queria ser professora. A graduação me proporcionou mais condições de desenvolver um bom trabalho. Hoje, eu me preocupo em estar atualizada, **por isso participo de congressos, assisto a palestras e leio muito** (P4 – grifo meu).*

É notória a diferença de postura entre as professoras com mais tempo no magistério e a professora mais jovem, tanto nas expectativas acerca do desenvolvimento da atividade docente, quanto no compromisso com o processo de formação continuada.

Um aspecto que chama atenção é o fato de nenhuma das professoras entrevistadas citar a inovação proposta no ensino fundamental como fator de motivação para a busca por formação. Isso se deve porque, segundo elas, os saberes já constituídos ao longo da trajetória de vida profissional são ‘suficientes’ para conduzir a dinâmica de sala de aula na seriação ou no ciclo, visto que, no geral, poucas mudanças foram identificadas na prática pedagógica das classes observadas, conforme comprovam as falas a seguir.

*Eu nunca parei para refletir sobre isso. Na realidade, agora que você perguntou, eu acho que se fosse só por causa da mudança, eu não voltaria para a universidade, primeiro porque não há grandes mudanças no que fazemos no ciclo do que fazíamos na seriação e segundo **porque a prática também ajuda a superar as dificuldades** (P1 – grifo meu).*

*Logo que se falou nessa mudança, eu fiquei preocupada, mas depois fui percebendo que não é muito diferente. **Só algumas posturas é que precisam mudar** e, para isso, não é preciso ir para a universidade, a própria capacitação ajuda e também tem a experiência, que é fundamental (P2 – grifo meu).*

O professor polivalente não vai sentir tanto o impacto dos ciclos, pois ele já tinha uma interação mais global com o grupo de alunos e com os saberes mobilizados na sala de aula. Contudo, mesmo que subliminarmente, as professoras pesquisadas reconhecem que a prática pedagógica nos ciclos reclama uma revisão de posturas, ou seja, dos valores e crenças que significam e dão forma à sua ação.

Um outro ponto de destaque é o valor atribuído ao saber da experiência num contexto de inovação, como a que ocorreu por ocasião da implantação dos ciclos de formação no contexto investigado. As entrevistas confirmam a centralidade

da experiência no enfrentamento de situações novas, complexas e problemáticas. Isso, todavia, não significa que as professoras não valorizam a formação inicial e continuada.

A convivência da pesquisadora com as professoras que participaram da pesquisa permite revelar, ainda, que essas profissionais não têm a devida clareza do seu papel de profissionais capazes de produzir saberes, embora o façam cotidianamente. Em parte, isso pode ser confirmado pelo processo de formação inicial que vivenciaram. Segundo elas, um processo marcado muito mais pela reprodução de saberes já formalizados do que pela produção de conhecimentos, o que dificulta a formação de profissionais com posturas mais reflexivas e necessidades menos corporativas. As falas a seguir comprovam tal afirmação.

Eu não tenho certeza se sou uma profissional que produz saberes. Eu sei que cuido bem da aprendizagem dos meus alunos, mas nunca fui mais além disso, tipo fazer uma pesquisa como essa que você está fazendo. Até para partilhar as coisas que faço com as outras colegas é complicado pois parece que estou querendo “me mostrar” (P1).

Eu acho que criar coisas novas na área da educação exige que o professor seja formado para isso e no curso superior não acho que isso aconteceu, pois a gente não passa do estágio de conhecer o que os outros já criaram. Não há tempo para que a gente crie (P2).

Conseqüentemente, na situação muitas vezes difícil da escola pública, esse processo de formação levou-as a repetirem uma pedagogia pouco questionadora, relegando a um segundo plano a cultura docente que se constrói em ação com base na relação entre seus atores.

Esses mesmos atores, que, muitas vezes, parecem não ‘se importar’ com a realidade em que atuam, se sentem ressentidos com o desinteresse de seus alunos e com as dificuldades de aprendizagem, mas não vislumbram alternativas de superação desse quadro, conforme comprovam as falas a seguir.

Não é que a gente não se importe e não queira inovar. É que as dificuldades são muitas e vão consumindo a nossa energia pois parece que não importa o quanto fazemos, os alunos continuam desinteressados e com muitas dificuldades. É difícil saber por onde caminhar (P1).

As dificuldades de aprendizagem e o interesse dos alunos em aprender são pequenos e isso dificulta muito o trabalho do professor, pois além de todos os obstáculos que já temos com a dinâmica da profissão, ainda tem essa questão do aluno não querer. Parece que o interesse é muito mais do professor do que do aluno e aí desestimula a gente. Parece que não tem saída... (P2).

Essas são, por assim dizer, as cenas observadas e os personagens pesquisados. É claro que o quadro desenhado, por mais que busque proporcionar uma visão do contexto em que atuam os professores que contribuíram com esse estudo, é apenas um pedaço das muitas situações vividas por esses personagens, que se apresenta como elemento para entender as demais falas dos sujeitos, como mostrado a seguir.

4.2 DOCÊNCIA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO: PRÁTICAS E SABERES

A escola é o *locus* onde se desenvolve a atividade docente, marcada por uma dinâmica que envolve aspectos formais, normativos e aspectos construídos na vivência cotidiana, marcada pela interação e cooperação entre os membros que a compõem. É nesse contexto que o saber docente é mobilizado e a atividade docente, estruturada.

No ensino em ciclos, a atividade docente exige do professor uma ação polivalente, que mobilize saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, pois é uma atividade instrumental e interativa.

No ensino em ciclos proposto para a escola pública estadual cearense, algumas dificuldades políticas e estruturais foram observadas, como tratado no Capítulo 2, via de regra recorrentes em inovações externamente geradas.

É fato que a introdução de uma inovação pressupõe, além de novos postulados, o estabelecimento de uma relação entre esses postulados com as pessoas envolvidas diretamente no processo. No caso do Ceará, não seria uma atitude frívola dizer que esse diálogo entre os mentores e os executores da proposta não aconteceu. O contato que os professores tiveram com os postulados da nova proposta foi no primeiro momento de capacitação.

Esse momento, que deveria ter sido para resgatar o diálogo com os professores, acabou por colocá-los numa posição de meros ouvintes, caminho que se mostrou ineficaz e frustrante para quem depositava na capacitação a esperança de compreender melhor a inovação proposta, como mostram as falas seccionadas:

[...] as capacitações sobre os ciclos não são muito boas. Às vezes, nem parece que o objetivo é capacitar os professores para o ensino em ciclos, pois muitos dos assuntos tratados estão distantes da realidade. As melhores foram as primeiras, depois... além de não terem sido muitas, foram muito gerais (P1 – grifo meu).

*[...] sobre as capacitações que foram oferecidas para os professores que atuam nos ciclos, **posso dizer que foram poucas e também não funcionaram como deveriam**. Acaba que há muita teoria, e no final o professor tem que se virar para fazer diferente (P2 – grifo meu).*

As falas das professoras confirmam que as capacitações, além de terem sido insuficientes, também deixaram a desejar no conteúdo e na forma.

Decorrentes dessa realidade, outras questões cotidianas que caracterizam o trabalho do professor, e que deveriam ser conhecidas por eles, se mostraram novas e, até mesmo, inesperadas.

A primeira delas é o próprio conhecimento que o professor tem sobre a proposta pedagógica dos ciclos. Quando indagadas sobre o que conhecem do documento que explicita a proposta dos ciclos de formação, os depoimentos foram os seguintes:

Na época da capacitação, nós recebemos os documentos sobre os ciclos. Tinha a proposta de como desenvolver os conteúdos e também os conteúdos a serem estudados. Só que nós não tivemos de estudar durante a capacitação e depois fomos logo para a sala de aula. No final, não deu para conhecer tudo (P1).

Eu participei de todas as capacitações, mas não posso dizer que conheço o documento todo, pois para isso seria necessário mais tempo para ler e discutir e depois que a gente chega na escola, o tempo não dá para isso (P2).

Eu posso dizer que conheço bem os documento da SEDUC sobre ciclos, pois tive que estudá-los quando estava fazendo a especialização, já que escolhi esse tema para me aprofundar. Só que, às vezes, tenho dificuldade de relacionar a minha prática com o que está sendo solicitado, pois a realidade da sala de aula é bem diferente (P4).

Do exposto, é possível afirmar que elas têm níveis de conhecimento diferentes sobre o documento que explicita a proposta, embora tenham participado do mesmo processo de capacitação.

Um dos fatores que marca essa diferença é o investimento pessoal em leituras que complementam as informações obtidas na capacitação. Também influi o nível de credibilidade na proposta. Os professores que não acreditam no ensino em ciclos resistem a buscar fontes que lhes permitam ter um novo olhar sobre a inovação; preferem ficar no terreno seguro dos conhecimentos que acreditam

dominar; o que, por sua vez, decorre do desconhecimento da dinâmica do ensino em ciclos. Cria-se, assim, um imbricado processo de não ver para não agir.

As professoras que têm uma vivência maior do ensino organizado em séries confirmam essa afirmação:

*Eu acho que os ciclos poderiam dar certo, se houvesse mais investimento no professor e na estrutura do sistema educacional, só que não é assim, fica tudo muito na responsabilidade do professor. **Aí, o melhor é fazer o que já sabemos que pode dar certo**, diante das condições que temos (P1 – grifo meu).*

No começo eu acreditava mais, agora, diante do que tenho vivido, acho que os nossos alunos aprendem mais com a estrutura da seriação, pois as classes ficam mais homogêneas e o trabalho transcorre melhor. Agora, isso não quer dizer que eu sou a favor da pedagogia tradicional. Acho que devemos valorizar os conhecimentos dos alunos e trabalhar conteúdos que tenham mais significado para eles (P2).

Na minha opinião, os ciclos não são bons para a nossa realidade, pois temos que trabalhar com alunos que têm conhecimentos muito diferentes na mesma sala e isso é complicado. Além do mais, tem a questão da avaliação e os meninos acham que agora pode ficar sem estudar que passa (P3).

Para trabalhar melhor com os ciclos, as professoras precisam conhecer, com mais profundidade, a pedagogia de projetos, pois só assim entenderiam o porquê de os conteúdos não permanecerem fortemente classificados em áreas de conhecimento; o porquê da avaliação deixar de ser centrada no professor e de as aulas deixarem de ser caracterizadas pela explanação e pela conseqüente realização de tarefas idênticas para todos os alunos. Só assim entenderiam que o tempo gasto pelos professores em atividades de ensino que envolvam demonstrações, explicações, construção conjunta ou mediação das atividades de grupo deve ser ampliado e que a mobilização dos saberes necessários ao desenvolvimento de um trabalho com base na pedagogia de projetos, imprescindível nos ciclos, não se pode restringir ao saber da experiência por elas mobilizado. Envolve também a mobilização dos saberes da ação pedagógica, curriculares e disciplinares que, de acordo com a transcrição a seguir, se mostrou comprometida:

*Sobre os ciclos, já li muito, pois desde que ingressei no mercado de trabalho, minha atividade tem sido numa sala de ciclo e eu quero que tudo dê certo. Acho a idéia muito boa, **mas, quando esbarra na prática, falta vivência e conhecimento teórico. Um exemplo é o trabalho com projetos**. Essa proposta é nova para mim, embora eu não tenha muitos anos de formada e já tenha uma especialização. Imagine as professoras que estão há mais tempo desvinculadas da Universidade! (P4 – grifo meu).*

***Eu tenho um pouco de dificuldade de ensinar todas as disciplinas através de projetos**, pois nem sempre dá para explorar tudo o que está previsto no programa. O que funciona mesmo são os projetos relacionados*

com as datas comemorativas, pois a gente explora mais um aspecto e os outros continua seguindo o livro (P3 – grifo meu).

Essa situação de desconhecimento sobre a pedagogia de projetos, presente na fala das professoras, emerge de uma série de fatores: sua história de vida escolar, marcada pelo ensino seriado e pela abordagem disciplinar das matérias; o caminho percorrido na formação inicial, de nível médio ou superior, que reproduz esse mesmo perfil; os anos de atividade docente, em que a prática tem sido a reprodução do vivido. Por outro lado, as oportunidades de formação continuada vividas não parece vir oferecendo subsídio suficiente para que esta situação se altere.

Sabendo-se, como dito anteriormente, que a proposta do ensino em ciclos pressupõe a não fragmentação das disciplinas, o trabalho com projetos se coloca como fundamental, mas alguns fatores presentes na estrutura das instituições, além do próprio desconhecimento do professor, não favorecem tal pressuposto. Isso pode ser observado no depoimento abaixo:

Eu percebo, com os projetos, que os alunos conseguem aprender de forma mais agradável. O ensino passa a ter mais significado. O que eu acho complicado é superar as estruturas criadas pela própria instituição, que propõe horário de aula ainda numa visão de separação das disciplinas, que distribui livros didáticos organizados numa estrutura de seriação. Acaba que fica um paradoxo entre o que propõe o documento que explicita a proposta e as condições que são oferecidas para a concretização da mesma (P4).

Pensar num trabalho com projetos, tendo uma estrutura de horário disciplinar e livros didáticos projetados para o ensino seriado, é de todo incoerente, mesmo se admitindo que estes facilitam o trabalho do professor, pois servem de norte para a organização dos conteúdos e propiciam aos alunos uma fonte de pesquisa, muitas vezes a única de que dispõem.

Outras questões referentes à prática pedagógica dos professores também são relevantes para a compreensão dos saberes mobilizados e necessários à docência. Essas questões serão tratadas a seguir e envolvem o planejamento do ensino, a gestão da sala de aula e o processo de avaliação.

4.2.1 O planejamento

O planejamento, que acontece quinzenalmente na Escola C1 e mensalmente na Escola C2, está sendo vivido atualmente diferente de como era no primeiro ano de implantação dos ciclos. Naquela ocasião, havia o coletivo de professores, que contava com um professor a mais para possibilitar uma prática de planejamento contínua e compartilhada.

Na ótica das professoras, a supressão dessa prática, reconhecida como um momento rico de troca de experiências, deixou de existir, fato que causou um prejuízo grande para o desenvolvimento do trabalho, como sinalizam os relatos:

Quando eu falei sobre investimento, uma das coisas a que me referia era a questão do professor a mais para compor o coletivo de professores, pois assim tínhamos tempo para planejar e para trocar idéias com os colegas. Isso só aconteceu no início, depois ficou caro manter um professor a mais e aí... Quer dizer, na visão da SEDUC, mesmo sem atender ao que foi projetado pelo próprio órgão, o professor que está em sala tem que dar conta do ensino em ciclo. Assim é fácil propor mudança (P1).

[...] uma das melhores coisas que aconteceu quando os ciclos foram implantados foi o coletivo de professores. Com a organização três professores para duas turmas, era possível planejar as atividades detalhadamente e por semana, de forma que dava para corrigir o que não caminhava bem e seguir em frente sem grandes problemas. Só que, como tudo que é bom, durou somente um ano e acabou. O que se comentou na época era que o custo era muito alto. Mas dá para ter qualidade sem investimento? (P2).

Considerando que a prática de planejamento do ensino sempre foi cunhada pelo isolamento, vivenciar a realidade do coletivo foi uma experiência enriquecedora para os professores, pois lhes proporcionou tempo para refletir sobre questões do cotidiano e partilhar essas reflexões com os colegas, tornando possível a construção de saberes necessários à ação docente nos ciclos, principalmente os saberes da ação pedagógica e curriculares, ainda não amplamente mobilizados.

Atualmente, com a realidade vivida pelos professores, em que cada um assume integralmente uma turma, o planejamento do ensino voltou a ser uma prática isolada. A pausa que permitia ao professor repensar a sua prática, hoje se resume a encontros quinzenais ou mensais de todos os professores. Nessas ocasiões, a discussão gira em torno de questões burocráticas, informes e programação das atividades comunitárias da escola.

A coordenadora tenta suprir um pouco a defasagem causada pela falta de um planejamento comunitário, conversando individualmente com os professores, às vezes na porta da sala, enquanto os alunos estão fazendo 'uma tarefa' ou nos momentos de intervalo, para tentar manter certa unidade entre as turmas do mesmo ciclo, mas não há dúvida de que o trabalho fica comprometido, principalmente partindo-se do princípio de que o planejamento socializado é fundamental para o desenvolvimento da pedagogia de projetos.

Nesse sentido, é fundamental que a escola tenha clareza de que os professores não têm como mobilizar os saberes necessários para trabalhar com os ciclos, se as condições de trabalho oferecidas não lhes permitem, no mínimo, um planejamento que rompa com o individualismo.

4.2.2 A gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula é aqui entendida como toda atividade desenvolvida pelos professores, juntamente com seus alunos, no processo de aprendizagem. A gestão da sala de aula envolve três dimensões: a gestão pedagógica (desenvolvimento da ação docente em relação às diretrizes pedagógicas definidas para o trabalho); a gestão curricular (forma de abordagem dos conteúdos curriculares) e a gestão disciplinar (forma de como se processa a resolução dos conflitos entre os alunos e a gestão das relações internas da classe).

A observação da gestão pedagógica, que envolve a forma como as professoras desenvolvem a ação docente e se essa ação se coaduna com as diretrizes pedagógicas definidas para o trabalho com o ensino em ciclos, revelou que há um desejo de realizar atividades diversificadas envolvendo trabalhos em grupo, dramatizações, produções textuais e atividades mais contextualizadas. Isso é fruto da incorporação de novos saberes mobilizados pelos professores dos ciclos, pois, antes, não acontecia assim, como dizem as professoras entrevistadas:

Hoje, a nossa prática é diferente. Há mais participação dos alunos e também há atividades mais práticas, diferente de antes, quando as aulas eram mais expositivas e os alunos tinham que ficar mais calados, prestando atenção no que o professor estava dizendo. [...] Tem também outra coisa, a gente considera mais o que o aluno já sabe (P1).

Embora eu não concorde com algumas idéias relacionadas aos ciclos, tenho de admitir que algumas coisas mudaram a partir dessa nova prática. Por exemplo, melhoria no trabalho com a leitura e escrita quando passamos a usar livros da literatura infantil, jornais, revistas. Os alunos estão lendo melhor e gostando mais de trabalhar com textos (P2).

[...] uma das coisas que eu faço diferente é organizar a sala sem filas. Os alunos podem ficar em grupos ou num grande círculo. Depende da atividade. Também uso mais os acontecimentos do dia a dia para explorar nas aulas, não fico só com os textos dos livros didáticos (P3).

A minha prática de sala de aula no ensino público sempre foi com ciclos e eu tento seguir o que diz a proposta, não me prendendo aos conteúdos definidos nos livros didáticos, oferecendo aos alunos fontes de pesquisa diferentes, avaliando com provas, mas tentando criar questões mais abertas, que não usem só a memorização, enfim... (P4).

As falas das professoras demonstram que há um movimento pedagógico diferente na sala de aula com a introdução dos ciclos. O centro do processo ensino-aprendizagem, que antes era o professor, hoje é o aluno. O mais importante não é o que o professor ensina, mas o que o aluno aprende.

Também se percebe uma preocupação com os saberes que o aluno detém. Isso é emblemático de um avanço na forma de o professor proceder às aulas, pois indica uma ressignificação de crenças há muito arraigadas na prática docente.

O professor passou a trabalhar assim pois se viu diante de uma realidade diferente e precisou mobilizar novos saberes para dar conta da sua atividade docente. Isso foi possível porque o professor teve novas oportunidades de repensar sua prática (os momentos de capacitação, de coletivo, de estudos individuais...).

Um outro ponto observado foi a utilização de recursos didáticos diferentes do livro, caderno, lousa e giz.

Com a implantação dos ciclos, as escolas receberam materiais didáticos variados (jogos, material dourado, blocos lógicos, entre outros). Esses materiais passaram a ser usados pelas professoras e deram um movimento diferente às aulas, tornando-as mais dinâmicas; o que pode ser confirmado nos trechos a seguir:

Nós temos, disponíveis na coordenação, vários materiais de apoio. Isso foi um benefício que conseguimos com a implantação dos ciclos. Só que alguns acabam não sendo usados porque a gente não domina muito bem o seu uso, por exemplo, a escala cuisinaire. Mas tem outros que são bem utilizados, como o material dourado (P1).

Aqui na escola tem muito material de apoio, só que a maioria é mais para matemática e português. Eu sinto falta de alguns materiais para trabalhar com ciências, história e geografia, como mapas, cartazes sobre o corpo

humano... De qualquer forma, o que tem já dá uma ajuda para desenvolver uma aula mais dinâmica e criativa (P2).

Com a implantação dos ciclos, a escola recebeu muitos materiais didáticos e isso ajudou a tornar as aulas mais interessantes, pois os alunos podiam manusear esses materiais e aprender com mais facilidade. O problema agora é a reposição desse material, pois eles se desgastam com o tempo e com o uso (P4).

Esse aspecto observado e confirmado pelo relato das professoras mostra uma mudança na gestão curricular, ou seja, na forma como os conteúdos curriculares passaram a ser abordados: com mais dinamismo e criatividade. Isso decorre da mobilização de novos saberes curriculares, principalmente no trabalho com a língua portuguesa e matemática; e saberes da ação pedagógica, adquiridos nos momentos de capacitação e nos momentos de estudos coletivos.

Uma preocupação que foi percebida nas conversas com as professoras e coordenação, diz respeito à falta de reposição dos materiais didáticos, que foram se desgastando ao longo dos anos e não foram sendo renovados, o que acaba por arrefecer o entusiasmo dos professores.

Também chama atenção, na gestão da sala de aula, a forma como as professoras administram os conflitos cotidianos. Em relação a isso, é perceptível a utilização do diálogo, muito mais do que o autoritarismo para se conseguir do aluno uma postura adequada à aprendizagem.

Essa postura é fruto, segundo as professoras mais antigas, de uma larga experiência em sala de aula. Com o tempo, dizem elas,

[...] o professor e o aluno vão encontrando formas mais tranqüilas de se manter a ordem na sala de aula. A própria sociedade também colabora, pois está sempre preocupada com o tratamento dado à criança. E tem também a saúde do professor. Se nos desgastamos menos, temos menos problemas de voz, cordas vocais e coisas assim (P1).

[...] a gente vai deixando de lado aquela idéia de que autoridade se ganha no grito. Eu já utilizei muito esse recurso, mas hoje, busco outras formas, como um olhar mais firme. Às vezes não funciona, aí o jeito é solicitar ajuda da direção (P2).

[...] a gente aprende que grito não resolve problema. O melhor mesmo é conversar e sensibilizar o aluno. Se ele se sente mais respeitado, geralmente também vai respeitar mais. É claro que também tem aqueles que nem no grito melhoram, mas não é a maioria (P3).

Em relação à gestão disciplinar, percebe-se que as professoras consideram os saberes da experiência, adquiridos ao longo dos anos de trabalho, os

saberes primordiais para enfrentar as dificuldades e garantir o espaço propício ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos alunos.

A supremacia dos saberes da experiência em relação à gestão disciplinar da sala de aula aparece com mais força em função do perfil das professoras que participaram do estudo. Em sua maioria, são profissionais com muitos anos de trabalho e com uma bagagem vivencial muito grande. Essa ordem muda um pouco quando a professora tem menos tempo de vivência em sala.

No processo de gestão da sala de aula, uma questão relevante é a avaliação, um momento importante do trabalho pedagógico do professor e que traduz sua forma de conceber o processo educativo.

4.2.3 A avaliação

Na organização do ensino em ciclos, a avaliação tem um caráter qualitativo, processual e, não, classificatório. Essa alteração na forma de avaliar exigiu do professor um processo de maturação bastante doloroso, pois não é fácil romper com paradigmas há muito considerados válidos e viáveis. Também não é fácil abrir mão de um recurso há muito considerado eficiente para pressionar o aluno a estudar, como mostra o trecho abaixo:

Uma das situações mais difíceis para mim foi a questão da avaliação. Primeiro porque não tem mais nota e os alunos pensam que não precisam estudar, segundo porque tem que registrar por escrito as observações sobre o desempenho dos alunos e o tempo é muito corrido para fazer isso (P1).

O mais complicado sobre a avaliação foi a utilização do conceito, pois ou era AS (aprendizagem satisfatória) ou ANS (aprendizagem não satisfatória). Não tinha o meio termo e isso beneficiou muito o aluno (P2).

Avaliar é complicado porque, se fosse para seguir o que diz a proposta dos ciclos, não poderíamos utilizar nem a nota, nem a prova e isso é difícil para quem passou a vida toda convivendo com esse tipo de avaliação. Os próprios alunos estranham, acham que não precisam estudar pois 'não tem prova e todo mundo passa'. Ainda bem que isso foi repensado e hoje podemos fazer diferente (P3).

Eu sempre fui avaliada com provas e notas e acho difícil fazer de outra maneira. Mas eu acho que só a prova também não diz o que o aluno sabe ou precisa melhorar. Por isso eu penso que a prova é importante, mas não deve ser o único recurso utilizado (P4).

As falas das professoras indicam que a dificuldade de se avaliar, numa ótica mais qualitativa e processual, decorre tanto das condições para que ela possa se efetivar, quanto da pouca flexibilidade em relação aos conceitos.

A consequência disso é que velhas posturas foram resgatadas, visto que os alunos, os pais e até mesmo alguns professores não valorizam um processo de avaliação que fuja dos moldes tradicionais. Nas escolas pesquisadas, não se trabalha mais com conceito e, sim, com nota. Também não se exige que o professor registre suas impressões nos diários de classe ou em outras fichas. O que ficou de menos tradicional foram os instrumentos de avaliação, que não se concentram mais somente nas provas escritas, como também em trabalhos escritos e relatos orais.

Diante disso, é possível depreender que, em relação à avaliação, foi preponderante o saber da experiência já constituído pelos professores. Embora a proposta do ensino em ciclos preconizasse uma nova visão de avaliação, que servisse como norte para atender às necessidades dos alunos, que é a razão de ser da avaliação qualitativa e processual, os professores não se sentiram confortáveis e seguros. O resultado foi a abertura da SEDUC para que algumas práticas já constituídas voltassem a ser utilizadas, como citado anteriormente.

As questões discutidas sobre as práticas e saberes dos professores que atuam nos ciclos de formação da rede pública estadual cearense indicaram que, embora algumas mudanças na prática pedagógica tenham sido identificadas, os saberes necessários ao desenvolvimento da docência ainda não foram totalmente constituídos, como apresentado a seguir.

4.3 JUNTANDO OS FIOS DA MEADA

De início, é possível dizer, com base nas observações e entrevistas realizadas, que a prática pedagógica do professor do ciclo desenvolve-se a partir das orientações gerais que estão contidas no documento de implantação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse aspecto favorece um processo de organização dos planos de ação para atender os interesses do aluno e do professor e possibilitar a mobilização de diferentes saberes que não são fixos, isto é, não se mantêm constantes na prática pedagógica do professor do ciclo. Nas ações que desenvolvem em seu cotidiano, é perceptível a mobilização de diferentes saberes, que se encontram em constante interação. Esses saberes tanto podem ser mobilizados ao mesmo tempo, como podem ser mobilizados de acordo com a situação de aprendizagem vivenciada num determinado momento, em que é exigida a presença mais efetiva de um ou outro saber.

Ainda com base nas observações e entrevistas realizadas, é possível afirmar que os professores, em seu cotidiano, mobilizam com mais ênfase o saber da experiência, o saber da ação pedagógica e o saber disciplinar.

O saber da experiência destaca-se no desenvolvimento do processo de avaliação e no gerenciamento das atividades realizadas em sala de aula, sendo fundamental nas situações em que é necessário estabelecer melhores relações interpessoais, bem como nos momentos em que o professor precisa intervir para que se mantenha sob controle a disciplina em sala de aula, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos a seguir confirmam essa preponderância e enfatizam o significado desse saber para o professor.

Eu não tenho muita leitura sobre essa questão de saberes, mas eu percebo que o que mais me ajuda no dia-a-dia da sala de aula é o que eu aprendi com a experiência. No começo eu quebrei muito a cara, e fui aprendendo a resolver as dificuldades que iam aparecendo, pois isso se aprende na prática (P1).

Olha... o que vale mesmo nessa profissão é o que a gente aprende na prática. Eu não gosto muito de teoria não, pois a teoria é muito bonita, mas na hora do aperto, o que ajuda mesmo é a experiência. Eu até tenho pena desse pessoal que chega cheio de idéias que aprendeu na universidade, porque a decepção é grande (P2).

Como se pode perceber, o saber da experiência é reconhecido pelos professores pesquisados como fundamental para desenvolver seu ofício, mas a atividade docente não mobiliza somente o saber da experiência; além dessa forma de conhecimento, o professor, para dar conta de sua tarefa de ensinar conteúdos, mobiliza intensivamente o saber disciplinar, que vem sendo incorporado pelo docente nos diversos estágios de formação, bem como nas experiências acumuladas ao longo da vida. A capacidade de gerenciar, com segurança, o

desenvolvimento da matéria dá ao professor credibilidade perante o aluno e lhe permite agir com mais firmeza nas situações inusitadas colocadas pelos discentes.

O saber da ação pedagógica, também presente na ação dos professores investigados, é mobilizado e reconstruído primordialmente nos momentos de planejamento, pois é nesses momentos que as trocas de experiência com os colegas são efetivadas e se conta com o apoio mais direto da coordenação pedagógica, que está sempre buscando dar um suporte teórico-metodológico aos professores. Considerando a tradição pedagógica da escola brasileira, alicerçada no individualismo, a prática de um planejamento coletivo é garantia de que avanços estão em processo na organização do trabalho escolar.

Em síntese, os professores apontam que a sua prática pedagógica é orientada em muito pelo saber da experiência, pois esse saber é mobilizado diariamente pelo professor na sua atuação em sala de aula. Aliado a ele e, muitas vezes, decorrente dele, está o saber disciplinar, que, embora esteja presente nos momentos de gerenciamento do conteúdo, apresenta lacunas, principalmente nas situações em que o assunto em foco tem um caráter mais vivencial e exige do professor estar mais bem informado.

Ao se posicionarem sobre os saberes necessários e que ainda precisariam constituir para desenvolverem seu trabalho nos ciclos, as professoras entrevistadas, unanimemente destacaram “saber a matéria” e “saber ensinar essa matéria”. Esse acento sinaliza o saber disciplinar e o curricular como saberes que precisam ser fortalecidos nos processos de formação continuada.

Com isso é possível afirmar que a formação continuada precisa ser repensada para que possa se constituir em momentos de construção de novos saberes necessários à atividade docente. Esse repensar deve envolver espaço para o professor refletir sobre a sua profissão e sobre a sua trajetória de formação, intercâmbio entre instituições e entre sujeitos, tempo e condições para o professor estudar e investir na sua formação.

Para finalizar, pode-se dizer que, diante dos elementos apresentados, a prática pedagógica do professor do ciclo é favorecida pela mobilização ativa de diversos saberes. Alguns de forma mais consciente, outros ainda não tão

conscientes, mas todos direcionados para o melhor gerenciamento possível da classe e do conteúdo e para uma aprendizagem mais significativa dos alunos.

REFLEXÕES FINAIS

*Professor,
Não me ensine nada que eu possa descobrir.
Provoque minha curiosidade.
Não me dê apenas respostas. Desarrume minhas idéias.
Não me mostre exemplos a seguir.
Antes me encoraje a ser exemplo vivo de tudo o que posso aprender.
Não me dê fórmulas e definições.
Construa comigo o conhecimento.
Sejamos, juntos, inventores, descobridores, navegantes e piratas de nossa aprendizagem.
Não me fale apenas de um passado distante ou de um futuro imprevisível.
Esteja comigo hoje alternando as sensações de quem ensina e quem aprende.*

(Ivana Magalhães Pontes)

Este estudo compôs-se, basicamente, do interesse em compreender, de modo mais concreto, mais real, a prática pedagógica do professor dos ciclos e os saberes nele mobilizados por constituir-se uma proposta que solicita mudanças nos padrões de ensino vigentes na escola.

Para tanto, elegeu-se o estudo de caso com princípios da etnografia como abordagem metodológica de pesquisa por “permitir uma investigação que preserve as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p. 21) e por adequar-se ao interesse em estabelecer um elo entre os acontecimentos diários da vida escolar e os significados que os sujeitos vão construindo na sua prática pedagógica a partir de suas rotinas.

O caminho percorrido possibilitou a delimitação de vários achados, que serão sintetizados a seguir, tomando por base as questões que nortearam a realização desta investigação.

Questão norteadora 1

Quais os saberes sinalizados na proposta dos ciclos para o exercício da docência nessa forma de organização do ensino?

A organização do ensino em ciclos é uma proposta voltada para o sucesso escolar, que rompe com a seriação e avança no sentido de organizar o ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, necessidades e dificuldades dos educandos dentro de um mesmo ciclo.

Essa proposta pressupõe um trabalho de reinvenção dos espaços educativos da escola e requer uma metodologia facilitadora da integração dos conhecimentos sistematizados das diversas áreas do ensino com outros conhecimentos que os alunos vão construindo a partir de suas múltiplas experiências de vida. Pressupõe, ainda, um comprometimento do educador com o desenvolvimento de um processo curricular inovador, decorrente de uma concepção que compreende professores e alunos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem.

Esses desafios, para serem vencidos, devem ser acrescidos de um outro ainda maior, que é o redimensionamento dos cursos de formação dos profissionais da educação, que não podem mais admitir a concepção tradicional de professor 'transmissor de conhecimento'.

Nesse contexto, não basta ao professor somente ter condições materiais satisfatórias, que normalmente aparecem como necessidade logo que se pensa em inovação. É preciso um refazer da sua cultura pedagógica com vistas a compreender que, permeando sua ação, há um imbricado processo de relações e exigências se construindo a partir dos interesses da sociedade, que têm relações de poder a ser mantidas (saber escolar). Isso significa dizer que as opções didáticas veiculadas na escola são influenciadas pelo contexto social, político e econômico e vão sofrendo modificações à medida que o contexto vai mudando.

É preciso, também, avançar na compreensão de que aprender é muito mais que um ato de memorização ou de acúmulo de informações; aprender envolve valorização das experiências dos alunos, ação coletiva, autonomia. E ensinar é muito mais do que repassar conteúdos prontos; envolve dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no exercício da atividade docente e da profissão (o saber docente).

O professor do ensino em ciclo necessita, para o exercício da docência, interagir com o educando, valorizando seus conhecimentos prévios para relacioná-

los com os outros conteúdos curriculares (saber curricular); conhecer o assunto a ser trabalhado, compreendendo os domínios atitudinais, conceituais, procedimentais entre outros, para poder desenvolvê-los numa ótica interdisciplinar (saber disciplinar); utilizar recursos facilitadores da aprendizagem com vistas a tornar compreensível para o aluno a forma como está ensinando (saber da ação pedagógica); ter uma visão ampla de mundo e de ação docente, que brotam da experiência e são por ela validados (saber da experiência).

Também precisa ter ciência de que sua ação é uma construção contínua, mediada pelos diversos componentes que integram o sistema educacional.

São esses os saberes sinalizados na proposta dos ciclos de formação do Ceará, conforme evidenciou a análise dos documentos detalhados no Capítulo 2.

Questão norteadora 2:

Que práticas pedagógicas manifestam a movimentação desses saberes na atividade docente nos ciclos?

Os saberes mobilizados na atividade docente nos ciclos, como dito anteriormente, são os saberes curricular, disciplinar, da ação pedagógica e da experiência.

No que concerne ao currículo, constatou-se uma preocupação em abordá-lo de uma forma mais integrada, embora ainda seja forte a idéia de currículo organizado em áreas de conhecimento.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem observou-se, nos contextos pesquisados, uma mudança de foco, ou seja, do professor, o centro deslocou-se para o aluno. Um exemplo disso é a ênfase na aula participativa em detrimento da aula explanativa, sem as infundáveis tarefas copiadas na lousa. Também averigüou-se uma divisão melhor do tempo utilizado para atividades de ensino e para as outras atividades (tarefa de classe, correções, cópias...), sendo aquele mais explorado do que este.

No que concerne à abordagem do conteúdo, é perceptível o valor que tem o saber do aluno sobre o assunto. O planejamento, de acordo com as professoras entrevistadas, não tem como referência um padrão homogêneo de aluno. O foco não é mais a quantidade de conteúdo, mas a qualidade da aprendizagem.

No que se refere à relação professor-aluno, o discurso de regulação do comportamento é mais implícito, não sendo tão comuns as estratégias imperativas de controle do aluno. Hoje, o aluno recebe mais atenção do professor do que os professores recebiam quando eram alunos.

É importante frisar que há compromisso do professor em desenvolver um bom trabalho, mas só isso não é suficiente. É preciso um investimento sistemático no seu processo de formação continuada, que deveria acontecer a partir das capacitações propostas para a efetivação da inovação e que só aconteceram no início do processo. É preciso, também, proporcionar ao professor condição de tempo para trocar idéias com os colegas, refletir sobre questões do cotidiano e buscar meios de melhor enfrentá-las, mas isso não ocorre, impondo-se como limite ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais fundamentadas nos saberes necessários a essa atividade.

Questão norteadora 3:

Dos saberes necessários à docência nos ciclos, quais constituem domínio do professor e quais precisam ser constituídos?

É possível dizer que o professor que atua nos ciclos desenvolve sua atividade docente a partir da mobilização de diversos saberes. Esses saberes não podem ser entendidos como únicos nem tampouco constantes. Na realidade, eles transitam na prática cotidiana dos professores.

Essa análise mostrou, ainda, que o professor do ciclo mobiliza, principalmente, o saber da experiência e o saber disciplinar na tentativa de fazer frente às exigências do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nessa modalidade de organização do ensino; que o saber da experiência, para a maioria dos professores, é aquele que lhe possibilita entender melhor os outros saberes necessários à atividade docente. Também é importante frisar que a mobilização desses saberes se encontra presente em todas as situações vividas pelo professor do ciclo, mas nem sempre na mesma intensidade. Em alguns momentos, um determinado saber é preponderante e, em outros, pode-se perceber que há preponderância de um outro saber.

A atividade docente também é recortada pelo saber da ação pedagógica que aparece, às vezes, de forma confusa, pois o professor nem sempre tem certeza

dos conceitos que defende e acaba por enredar-se num emaranhado de posições que nem sempre são coerentes com a proposta dos ciclos ou mesmo com uma proposta antes defendida.

Na categoria dos saberes que precisam ser constituídos, destacam-se os saberes curricular e disciplinar. Como já foi dito anteriormente, o professor se dá conta de que existe 'algo mais' que o conteúdo disciplinar no processo de ensino-aprendizagem, mas esse 'algo mais' ainda não é traduzido como um currículo oculto constituído de um amálgama de relações sociais, políticas e econômicas. Esses saberes, no entanto, não são desconhecidos pelo professor, só não se encontram constituídos na sua prática de uma forma mais estruturada, mas dão sinais de estar sendo incorporados à prática pela necessidade cotidiana de ir além do que está expresso no livro didático.

Questão norteadora 4:

Qual a contribuição da formação continuada na constituição desses saberes?

Ao se concluir que os saberes curricular e disciplinar são aqueles que precisam ser constituídos na ação docente do professor que atua nos ciclos, sinaliza-se para a necessidade de um redimensionamento da formação continuada desse profissional, pois só a inserção de uma inovação não dá conta de promover mudanças na prática.

É necessário que se crie uma estrutura que dê suporte à inovação e se invista na formação continuada dos profissionais envolvidos no processo, formação essa que deve estar centrada no domínio do saber acumulado em relação ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; no desenvolvimento de uma ação e reflexão autônomas e críticas; na formação de uma postura ético-política que possibilite ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Não havendo esse investimento tanto na estrutura quanto na formação continuada do professor, tende-se a favorecer a não sustentabilidade da política educacional que se deseja desenvolver.

Por fim, é importante dizer que muitas foram as descobertas no período de realização desse trabalho e que somente uma pequena parte encontra-se aqui

registrada, pois, por mais que se tente colocar bem as situações vividas e observadas, fica difícil expressar a riqueza dos sentimentos consolidados e dos aprendizados adquiridos no decorrer da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia e BIAJONE, Jefferson. *A formação dos professores em face dos saberes docentes*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2005.

ALVES, Giovanni. *Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade*. Disponível em: <<http://globalization.sites.uol.com.br/ult2001.htm>>. Acesso em: 25 out. 2005.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 43, dez. 1997.

ARROYO, Miguel G. *Espaços da Escola*. Ijuí: Universidade de Unijuí, 1996.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 159, 1999.

_____. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Programas de Correção de Fluxo Escolar, Brasília, n. 71, 2000.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. *Estudo sobre o cotidiano das classes do Telensino de uma escola da rede pública estadual de Fortaleza*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1996b.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, nov. 1995.

CAMPOS, Bártolo Paiva. *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autônomas*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CARNOY, Martin. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Escola Viva: organização do ensino em ciclos – Proposta Político-Pedagógica*. Fortaleza, v. 1, nov. 1997a.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Escola Viva: organização do ensino em ciclos – Projeto de Implantação*. Fortaleza, v. 2, nov. 1997b.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Plano de educação básica: escola melhor, vida melhor (Ceará 2003/2006)*. Fortaleza, 2004.

CELISTRE, Sinara San'tanna. *Os ciclos de formação no ensino público cearense*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COLL, Cesar S. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAMASCENO, Maria Nobre; SILVA, I. M. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1996.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DURAM, Maria Claret G. Avaliação a favor ou contra a democratização do ensino?: a experiência do Ciclo Básico de São Paulo. In: CBE (CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO). Rio de Janeiro, 1989. Mimeo.

FARIAS, Isabel. M. S. *A atividade docente no Telensino: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

_____. *Docência no Telensino: saberes e práticas*. São Paulo: Annablume/Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

_____. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006.

FERNÁNDEZ, Margarida Ramires. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

FIORENTINI, D.; SOUZA, A.; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FORTES, Maria Auxiliadora Soares. *A passagem do 2º para o 3º ciclo no ensino público estadual cearense: o Telensino no cotidiano da cultura discente*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Québec: Universidade de Laval, 1996.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

GONÇALVES, Tadeu O.; GONÇALVES, Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1997.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

_____ et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, nov. 2001.

HOLANDA, Gerda de Souza. *Política do Ensino em Ciclos: teoria e prática*. 1999. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.

HUBERMAN, A. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LOPES, Eliane M. Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. *Maracanaú e a implantação dos ciclos no ensino fundamental*. Maracanaú, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

MINAS GERAIS. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MONTEIRO, Filomena M. de A. O que narram as professoras em exercício sobre seus processos formativos. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Ana Ignez B. L.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 90. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

ORTEGA, M. J. B. *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU, 1994.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez. 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEIROZ, Eunice Cabral de. *Relação de escolas*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <gerdaholanda@uol.com.br> em: 16 mar. 2005.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A aventura de inovar: a mudança na escola.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Elzanir dos. Crise de identidade e o mal-estar docente no Telensino. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). *Telensino: percursos e polémicas*, Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. *A aventura de inovar a mudança na escola.* Porto: Porto Editora, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 61, dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez/ Ação Educativa, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____; OUELLET, Elizabeth. *Saber e práxis educativa: síntese elaborada pelo professor Dr. Jacques Therrien*, 1993. Mimeo.

_____; GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme acteur rationel: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In: PERRENOUD et alunos. *Des professionnels de l'enseignement.* Bruxelles: Éditions De Boeck, 1995.

_____; _____. LESSARD, Claude. *Formação dos professores e contextos sociais.* Porto: Rés Editora, 2000.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, n. 46, 1993.

_____. *Interação e racionalidade no saber da experiência*. Fortaleza: FAGED/UFC. 1994.

_____. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1995.

_____. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, Werner (Org.). *Trabalho, qualificação e polítecnia*. Campinas: Papyrus, 1996b.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto e Educação*, out/ dez. 1997.

_____; DAMASCENO, Maria Nobre. *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume/Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de Professores: Políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1999.

_____. *Políticas de formação em cenários de reforma*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____; ALBUQUERQUE Maria Gláucia M. T. *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A**RELAÇÃO DAS 8 ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS**

ESCOLAS	ENDEREÇO
1. E.E.F. Telina Barbosa da Costa	Rua Pe. Pedro de Alencar – Messejana
2. E.E.F. Virgílio Távora	Rua Almeida Rego – Parque Iracema
3. E.E.F. Paróquia da Paz	Rua Visconde de Mauá – Aldeota
4. E.E.F.M. Bárbara de Alencar	Rua Pedro Rufino – Varjota
5. E.E.F.M. Iracema	Rua Egídio de Oliveira – Alagadiço Novo
6. E.E.F.M. José de Barcelos	Rua Angélica Gurgel – Messejana
7. E.E.F.M Paulo Airton Araújo	Av. Frei Cirilo BR 116 – Cajazeiras
8. E.E.F.M. Walter de Sá Cavalcante	Av. Oliveira Paiva – C. dos Funcionários

APÊNDICE B**CALENDÁRIO DE VISITAS ÀS ESCOLAS**

ESCOLAS	PERÍODO DE VISITAS
1. Escola C1 – turma A	29 de agosto a 2 de setembro
2. Escola C1 – turma B	5 a 9 de setembro
3. Escola C2 – turma A	12 a 16 de setembro
4. Escola C2 – turma B	19 a 23 de setembro

APÊNDICE C

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Data: 09/09/2006

Professora P2

A aula

Ao chegar à sala de aula, a professora aguarda alguns minutos enquanto todos os alunos entram e se acomodam em seus lugares. A oração é feita logo em seguida. Reza-se uma ave-maria e um pai-nosso. Todos os alunos ficam em silêncio, mas nem todos conseguem 'recitar' as orações. Em seguida é feita a chamada, pelo nome, de todos os alunos. A professora aproveita esse momento para perguntar aos alunos presentes pelos colegas que faltaram.

Concluída a chamada, a professora anota, no quadro, a agenda do dia:

Matemática: correção da tarefa

atividade sobre problemas

Recreio

Português: leitura

estudo de texto

Depois da agenda, começa a correção da tarefa. Nesse momento, a professora sugere que os alunos organizem-se em grupos e discutam as respostas de cada um, apontando o que está diferente e construindo uma resposta única do grupo. Enquanto eles discutem, a professora circula entre as carteiras para observar o desenrolar da discussão e vai tirando dúvidas sobre a resolução das questões. Alguns alunos são chamados a resolverem as questões no quadro.

Terminada a correção, a professora inicia o trabalho com resolução de problemas. Primeiro cada grupo já formado é solicitado a criar uma situação-problema e resolvê-la de duas maneiras diferentes. Depois, a partir das situações criadas pelos alunos, a professora vai acrescentando novas informações àquelas já mostradas pelos alunos.

Durante a atividade, percebo os alunos tranquilos para resolverem os problemas. Nas dúvidas, ou tentam resolver no grupo ou recorrem à professora.

Ao retornarem do recreio, os alunos estão bastante suados, e a professora solicita que tentem relaxar um pouco para reiniciar a aula; a preocupação maior deles é ficar perto do ventilador para 'passar o calor'. Após um tempo, a professora apresenta um texto sobre a Independência do Brasil, aproveitando que essa data acabou de ser vivenciada. Inicialmente, faz uma leitura do texto e, depois, pede que alguns alunos digam o que entenderam do texto e relacionem o texto com o que ouviram nos meios de comunicação sobre esse momento da história do Brasil. Dando continuidade, solicita que os alunos retratem em forma de desenho o que entendem por independência. Os desenhos são colocados no mural da sala e as idéias expressas são compartilhadas pelos alunos

Como tarefa de casa, a professora pede para os alunos utilizarem as datas apresentadas no texto e criarem situações-problema envolvendo cálculos. Também solicita que destaquem as palavras desconhecidas, descubram o significado e criem novas frases com elas.

A sala de aula e a turma

Enquanto observo a aula, construo um retrato da sala e da turma. A turma tem 28 alunos, todos com idade entre 9 e 10 anos. No grupo, há mais meninos do que meninas, sentindo-se eles os 'donos do pedaço' na hora de definir espaços e propor brincadeiras. As meninas, por sua vez, demonstram mais esperteza na compreensão do conteúdo e na resolução das atividades.

A sala de aula é de tamanho médio, toda pintada de verde, com boa ventilação e boa iluminação. A decoração deixa a desejar. Só há alguns trabalhos das crianças pregados nas paredes. O quadro ainda é verde e só pode ser utilizado com giz.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Professor: _____
Data: _____ Horário: _____

1. **DESCRIÇÃO DA SALA** (impressões gerais sobre o número de alunos, faixa etária, organização espacial, ambientação, limpeza, materiais disponíveis).
2. **INÍCIO DA AULA** (descrição de como a professora inicia a aula – acolhida, chamada, correção da tarefa, agenda, consulta aos alunos sobre o que gostariam de estudar naquela aula).
3. **DESENVOLVIMENTO**
 - **Gestão pedagógica** (observar se a professora desenvolve sua ação docente de acordo com as diretrizes pedagógicas definidas para o trabalho com o ensino em ciclos; se há indicação do desenvolvimento de projetos pedagógicos em sala; se o trabalho em sala é planejado ou improvisado; se realiza atividades coletivas, diversificadas, orientadas).
 - **Gestão curricular** (observar como a professora aborda os conteúdos curriculares; se mobiliza saberes curriculares e pedagógicos para desenvolver seu trabalho; se tem segurança em relação ao domínio do conteúdo; se os alunos têm material didático e como são feitas as tarefas – xerocopiadas ou copiadas na lousa; se há tarefas para casa e se são corrigidas).
 - **Gestão disciplinar** (observar como a professora resolve os conflitos entre os alunos e como faz a gestão das relações internas da classe).

APÊNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____
 Idade: _____ Estado civil: _____ Tempo de magistério: _____
 Vínculo de trabalho no Estado: _____ Tempo: _____
 Tempo de trabalho na escola: _____
 Tempo total de magistério: _____
 Tempo de atuação no ensino em ciclos: _____
 Horário de atuação no ensino em ciclos: _____
 Turma que assume atualmente: _____

2. TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

- Você poderia descrever como foi sua formação inicial de nível superior, explicitando em que ela contribuiu para seu desempenho como professora nos ciclos?
- Você poderia identificar as experiências de formação continuada vivenciadas nos últimos cinco anos (nome, carga horária, duração, quem promoveu, quem financiou), sinalizando aquelas vinculadas à sua atuação como docente nos ciclos?
- Você poderia apontar o que aprendeu na sua formação inicial e continuada que tem usado como docente nos ciclos?
- Você poderia detalhar/descrever as experiências de formação continuada relacionadas com os ciclos (impressão e contribuição da iniciativa)?

3. CONHECIMENTO SOBRE A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

- Você conhece o documento que explicita a proposta dos ciclos de formação?
- Como você tomou conhecimento da proposta dos ciclos?
- O que você sabe sobre a proposta de formação dos ciclos?
- Que aspectos você destaca como positivos e negativos na proposta pedagógica do ensino em ciclos de formação?
- Você recebeu capacitação (formação continuada) para atuar nessa forma de ensino?
- Como professora dos ciclos, qual sua opinião sobre essa forma de organização do ensino?
- Qual a sua opinião sobre a contribuição do ensino em ciclos para o desenvolvimento (cognitivo e social) dos alunos?

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Que apreciação você faz das condições de trabalho oferecidas para atuar como professora dos ciclos?
- Quais os recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho com os alunos e quais os recursos necessários, mas não disponíveis?
- Como tem sido feito o acompanhamento do seu trabalho pela escola, pelo CREDE e pela SEDUC?
- Como é o clima de trabalho com a direção, a coordenação pedagógica, os alunos e os outros professores que atuam nos ciclos?
- Como você se sente em relação ao ensino em ciclos?

5. PRÁTICA DOCENTE

- Como é o seu trabalho em sala de aula? Descreva-o especificando o que faz do início ao fim da aula.
- Por que você trabalha dessa maneira?
- Na sua prática docente cotidiana tem mais importância o que você aprendeu na formação (saber acadêmico) ou o que aprendeu com a experiência (saberes da experiência)?
- Que saberes você considera necessários para o seu trabalho com as turmas de ciclo?
- Desses saberes, quais você já domina e quais necessita constituir?
- Como foi a sua caminhada de adaptação aos ciclos?
- Quais as dificuldades encontradas para realizar seu trabalho? Comente.
- Considerando o que você disse sobre a proposta pedagógica dos ciclos, que apreciação você faz do modo como você trabalha nos ciclos?
- Como se dá o planejamento das atividades dos ciclos? Fale sobre sua prática de planejamento. Essa forma está condizente com a proposta do ensino em ciclos?
- Como se processa a avaliação do desempenho escolar nos ciclos? Essa forma está condizente com a proposta do ensino em ciclos?
- Que outras atividades você realiza na escola que não estão relacionadas com sua prática de sala de aula?
- Que pontos fortes e frágeis você identifica no seu trabalho cotidiano como professora dos ciclos?
- Você trabalha com o coletivo de professores? Qual a sua opinião sobre essa forma de organização do trabalho docente?