

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ADENILTON LIMA DOS SANTOS

**O OLHAR POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLA
PÚBLICA COM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO DO ALUNO.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ADENILTON LIMA DOS SANTOS

**O OLHAR POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA
COM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO
ALUNO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

SÃO PAULO

2018

ADENILTON LIMA DOS SANTOS

**O OLHAR POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA
COM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO
ALUNO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando José de Almeida – PUC/SP

Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva –
PUC/SP

Profa. Dra. Wanda Maleronka - MACKENZIE

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria Pereira Lima (D. Lia), que sempre lutou para que a educação fosse o melhor caminho a seguir. Pela sua dedicação, ainda que com pouca leitura do papel e das letras, mas com muitas leituras do mundo, sempre procurou incentivar-me a ler, a estudar e acima de tudo, ser um bom homem.

Ao meu pai Nelson Borges dos Santos, *In Memoriam*, que com seu jeito peculiar sempre procurou dar o incentivo para que a educação fosse o caminho a seguir.

AGRADECIMENTO

Agradeço à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – por ter subsidiado o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir sonhar, por me dar forças, saúde e sabedoria, fazendo da minha vida um campo de moradia dos bons exemplos do seu caminho.

Aos meus filhos Sophia Yumi Tanaka Santos e Miguel Kenzo Tanaka Santos, que por muitas vezes tive que pedir um tempo para mim, deixando de lado as mais saudáveis brincadeiras que fazem parte de suas infâncias. E por quem busco evoluir e crescer a cada dia.

À minha companheira Mônica Mieko Tanaka Santos, por buscar entender que todo o tempo dedicado a esta fase culmina no crescimento intelectual de nossa família.

Ao amigo Ricardo Antônio Marcuso, que foi o grande incentivador para que eu pudesse encarar mais este desafio em minha vida, que me aconselhou e por muitas vezes soube ouvir as lamentações de quem busca a realização de seus sonhos.

Aos amigos de infância, da escola e os que conquistei ao longo dos anos, na graduação, pós-graduação, mestrado, pois sempre procuraram incentivar-me e apoiar-me na busca por uma educação de melhor qualidade.

Ao professor Fernando José de Almeida, que com seu jeito peculiar me mostrou o caminho para o crescimento enquanto ser humano.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação: Currículo, da PUC/SP, que sempre se colocaram com a mais divina dignidade em compartilhar o conhecimento e mostrarem também a importância de apostarmos na humanidade.

Epígrafe

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.”

Albert Einstein

RESUMO

SANTOS, Adenilton Lima dos. **O OLHAR POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA COM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

A ideia de analisar algumas variáveis do olhar político-pedagógico dos professores diante das relações sociais que envolvem a aprendizagem se faz necessária diante de uma conjuntura política e social que se mostrarão desfavoráveis à educação e às finalidades da escola pública em particular. As relações de aprendizagem que se estabelecem na escola passam por diferentes e sutis variáveis valorativas sobre o que pensa o professor de seus estudantes e todas interferem na aprendizagem do aluno. Algumas dessas variáveis sobre o que pensam os professores sobre seus alunos são concebidas como as mais marcantes quanto à melhoria do clima de aprendizagem. O currículo e as influências sofridas ou causadas por tais visões se farão presentes e serão analisadas nessa dissertação, com o intuito de esclarecer como a atuação dos professores são impactantes mesmo que inconscientes por meio delas. A formação docente recheada dos aspectos históricos e ideológicos colaboram para uma melhor compreensão da atuação docente e como ela se molda dentro do espaço e das suas práticas curriculares. Saber do compromisso do docente e de suas atitudes para reconhecer comportamentos fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, vão colaborar para esclarecer a complexidade de sua prática. Este trabalho de pesquisa, aqui apresentado, parte da hipótese que as variáveis sociais, econômicas e políticas são as mais marcantes na visão do professor como determinantes à qualidade da aprendizagem e sua eficácia. Mas fez parte também da hipótese que as interferências do afeto no interior da classe, da família enquanto formadora de valores e os empenhos individuais também compõem os determinantes do rendimento escolar e do interesse pessoal pela aprendizagem e o modo como o professor pauta suas decisões pedagógicas. Foram montados instrumentos de pesquisa por meio de questionário que permitissem com as respostas dos professores de três redes públicas da região metropolitana de São Paulo, chegarmos a mapear alguns valores que podem interferir em suas práticas e na aprendizagem dos alunos. Buscou-se aqui obter dos professores um posicionamento sobre os impactos sociais no clima de aprendizagem e nas suas relações com o sentido da escola. A partir da análise dos dados constatou-se que na visão dos docentes não são as causas sociais que aparecem como maiores determinantes do êxito ou fracasso da aprendizagem do estudante, mas são as suas disposições internas, seu empenho e disciplina que, de fato, importam no seu rendimento para a boa aprendizagem.

Palavras – chave: Currículo; Dimensão Política da Pedagogia; Escola Pública e Conhecimento escolar; Valores.

ABSTRACT

SANTOS, Adenilton Lima dos. THE POLITICAL-PEDAGOGICAL LOOK OF THE PUBLIC SCHOOL TEACHER IN CONNECTION WITH THE CONDITIONS OF THE PRODUCTION OF STUDENT KNOWLEDGE. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

The idea of analyzing some variables of teachers' political-pedagogical gaze in the face of social relations involving learning becomes necessary in the face of a political and social conjuncture that will prove unfavorable to the education and the purposes of the public school in particular. The learning relationships that are established in the school go through different and subtle values variables about what the teacher thinks of their students and all interfere in the learning of the student. Some of these variables about what teachers think about their students are conceived as the most striking ones about improving the learning climate. The curriculum and influences suffered or caused by such visions will be present and will be analyzed in this dissertation, in order to clarify how the teacher's actions are impacting even if unconscious through them. The teacher training filled with historical and ideological aspects collaborate to a better understanding of the teaching performance and how it is shaped within the space and its curricular practices. Knowing the teacher's commitment and his / her attitudes to recognize fundamental behaviors for the teaching / learning process, will collaborate to clarify the complexity of its practice. This research, presented here, starts from the hypothesis that social, economic and political variables are the most striking in the teacher's view as determinants of the quality of learning and its effectiveness. But it was also part of the hypothesis that the interferences of affection within the class, family as value-giver and individual commitment also make up the determinants of school performance and personal interest in learning and how the teacher guides his pedagogical decisions. Research instruments were assembled through a questionnaire that allowed the answers of teachers from three public networks in the metropolitan region of São Paulo to map some values that may interfere with their practices and students' learning. It was sought here to obtain from the teachers a position on the social impacts on the learning climate and on its relations with the sense of school. From the analysis of the data it was found that in the view of teachers it is not the social causes that appear as major determinants of the success or failure of student learning, but it is their internal dispositions, their commitment and discipline that, in fact, matter in their yield for good learning.

Keywords: Curriculum; Political Dimension of Pedagogy; Public School and School Knowledge; Values.

LISTA DE SIGLAS

APM	(Associação de Pais e Mestres)
CAPES	(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CEFAM	(Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)
CREDUC	(Crédito Educativo)
FIES	(Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior)
FMI	(Fundo Monetário Internacional)
IBGE	(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
INEP	(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa)
LDB	(Lei de Diretrizes e Base)
ONU	(Organização das Nações Unidas)
PCN	(Parâmetros Curriculares Nacional)
PNE	(Plano Nacional de Educação)
PPP	(Projeto Político Pedagógico)
PROUNI	(Programa Universidade para Todos)
UNESCO	(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ANEXOS

Anexo A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	100
Anexo B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	101
Anexo C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	106
Anexo D – QUESTIONÁRIO	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	67
Quadro 2	76
Quadro 3	84
Quadro 4	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 - CURRÍCULO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	27
2 - FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS	39
3 - DO COMPROMISSO DOCENTE AO CONHECIMENTO DO ALUNO	55
4 - PERCEPÇÕES E DESCOBERTAS DO COMPROMISSO DOCENTE PARA O CONHECIMENTO DO ALUNO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

A educação, sempre foi uma paixão para mim. Por ela me apaixonei desde a infância. Quando estudava em uma escola pública da periferia de Osasco, na década de 1980, quando politicamente se apresentava um momento importante para o nosso país, com a luta pelas Diretas-já e a redemocratização política do País, o olhar atento ao que os meus professores faziam, era, de certa forma, uma maneira de estar antenado nas nuances do processo educativo. Em um único ano (1984), tive nada mais nada menos que 7 (sete) professores diferentes durante o ano letivo. Coursava a segunda série do então 1º Grau (hoje, o equivalente ao 3º ano do Ensino Fundamental), isso, para uma criança soava como algo extremamente especial, ainda mais, quando a última professora fora a Diretora da Escola. O fato, que não pode ser encarado como algo positivo, evidencia as mazelas das escolas públicas da periferia da Região Metropolitana de São Paulo, em que além desse contexto apresentava um conjunto de carências como: as dificuldades na obtenção de recursos para as reformas e manutenção predial, a inexistência de materiais escolares mínimos para a nossa permanência e frequência nas aulas. A rotatividade de professores, em apenas um ano letivo, pode ser entendida como uma falha, pelo caráter de improvisação do provimento de docentes. Compreendo que o momento da alfabetização requer continuidade e organicidade no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer dos anos, ouvindo que somente pela educação transformaria o futuro, e, que, por ela não ficaria ancorado as margens da periferia marginalizada, sob o estigma da favela, circundado física e socialmente pela invisibilidade característica da pobreza, fiz da escola a minha “segunda casa”. Pensava eu, “ai daquele que procurasse tirá-la de mim, ou dizer o contrário”. Fazia eu da escola um refúgio, um local quase que sagrado, onde era possível conviver com os diferentes, aprender, valorizar e ser valorizado. Lá, aprendi que com esforço e um pouco de sorte poderia obter algumas conquistas, pessoais e coletivas.

Com a chegada dos anos 90 do século XX, pude perceber que em algum momento teria que deixar aquele espaço para que outros pudessem, assim como eu, trilhar seu caminho e sua história, porém, percebi também que poderia buscar novos “refúgios”. E assim, por conta dos

processos burocráticos que envolviam a nossa unidade escolar, tive que ingressar em outra escola ao chegar no 2º Grau (Ensino Médio).

Percebi que não teria mais as prosas com aqueles mestres que até então, me mostraram quão grande são os desafios que encontraria além dos limites de nossa singela comunidade escolar.

O que parecia ser inicialmente um grande desafio, logo se mostrou tranquilo e oportuno. Novos amigos, novos mestres e novas possibilidades, foram as marcas da minha chegada ao nível final da educação básica. Era evidente que encontraria docentes com outras posturas, o que não gerava conflitos para mim, uma vez que a maior preocupação que tinha era continuar firme com a bandeira de que a educação seria capaz de propor algumas das mudanças necessárias.

Tais mudanças, não significavam o desenraizamento da favela que sempre estive em mim, mesmo porque, esse nunca foi um objetivo. Contudo, era necessário conhecer outros lugares, outras produções sociais e culturais.

Uma mudança inesperada de endereço¹, demonstrou que os estudos, de fato, seriam o bilhete para minha “libertação” das mãos da classe dominante, ainda que, com dificuldades financeiras para com a sobrevivência. Nesse momento, clarificou a percepção de que meu extrato social não poderia continuar a ser oprimido. Diversas foram as motivações que me levaram a tais questionamentos do mundo. Dentre elas: emocionais, psicológicas e político-ideológicos.

No ano de 1995, ingressei na universidade, calouro no Curso de Educação Física em Mogi das Cruzes, na época, a melhor opção para quem não teve as devidas oportunidades para ingressar numa universidade pública. Ainda me lembro da quantidade de honorárias que recebia no “morro” pelo fato de ser o único filho daquele lugar a chegar a um patamar tão elevado do ensino em nosso país.

Esse feito obviamente teve seu custo, só Deus sabe o quanto foi difícil para mim e para minha mãe poder arcar com esse investimento, uma vez que a faculdade era particular². Muitas contas para pagar, pessoas emprestando dinheiro, livros caros, alguns emprestados, almoços

¹ Sem muitas informações, fomos avisados que brevemente precisaríamos nos mudar, a área popular estava prestes a se mudar de endereço sem que houvesse qualquer tentativa de mudanças na vida social dos indivíduos que nela vivia. Para mim, a impressão que ficou foi que a prefeitura mudou a favela de lugar da noite para o dia, literalmente.

² Sempre me via imerso na música “O pequeno burguês” de Martinho da Vila.

pagos por colegas, cheques emprestados para assegurar o direito de ir e vir em transporte locado. E assim, se foram por quatro anos, de muitas lutas e conquistas.

Quando passei a acreditar que a educação seria o caminho para que as mudanças pudessem acontecer, não imaginava que seria tão difícil. E como foi! Ainda me lembro bem da decepção de não conseguir comprovar se quer a nossa própria pobreza. Todo início de ano fazia a inscrição para utilizar o mecanismo de “financiamento” federal, o CREDUC³, a resposta sempre era a mesma, negado por falta de comprovante de renda dos moradores do domicílio e a falta de um fiador. O programa não entendia que nenhuma doméstica/diarista conseguiria um comprovante de rendimento, logicamente, com isso não éramos capazes de comprovar a renda familiar. Essa dificuldade felizmente foi reparada pelo Presidente Lula, que facilitou às classes mais pobres o acesso ao referido benefício nos anos em que governou e em sequência ao seu mandato, pelo menos até o momento.

De qualquer forma, com o ingresso na Universidade, algumas coisas começaram a mudar. A possibilidade de estar atuando – mesmo que em caráter de iniciação - como docente em uma escola pública me fez perceber a importância que começava a atingir, onde poderia chegar com o meu grau de instrução. Era então, a oportunidade de atuar junto a um número de alunos que apresentavam histórias semelhantes à minha.

A chegada do século XXI e as mais diversas conjunturas sociais, avanços tecnológicos, novas oportunidades de compra, novos tipos de empregos, necessidades de melhor gestão diante dos desafios impostos pela sustentabilidade, fazem desse início de século um momento mais que importante para que tenhamos nossas atenções voltadas para a educação. Uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, uma educação humana.

No bairro, era evidente que a minha fala começava a ter muita representatividade, era a pessoa que tratava desses assuntos com certa desenvoltura. As palavras, pautadas em conhecimentos teóricos e analisados sobre a égide da educação demonstrava uma certa força que fazia com que os demais moradores pudessem acreditar que mudanças eram necessárias e possíveis.

³ CREDUC – Programa de Crédito Educacional, criado em 1976 era um Fundo de Assistência Social que em possuía verba oriunda das Loterias, até que em 1988 passou a ser operado pelo Ministério da Educação (MEC), Caixa Econômica Federal, transformado no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1998. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete crédito educativo. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/credito-educativo/>>. Acesso em: 23 de set. 2018.

Profissionalmente, atuo faz 23 anos na escola pública. Tive a oportunidade de conhecer a realidade de três municípios e duas redes de ensino (estadual – em Osasco e Carapicuíba - e municipal - Barueri). Esse período de docência e a atuação nas escolas com perfis muito diferentes, apurou meu olhar para observação quanto a atuação de cada um dentro do espaço educacional.

O fato de ter sido o primeiro a descer o “nosso morro” e encarar os desafios impostos ao frequentar a universidade, também me fizeram refletir muito sobre minhas obrigações diante das mudanças que a nossa sociedade passa. Não se trata apenas de puxar a fila, mas demonstrar a capacidade de entender e colaborar para que a sociedade possa discutir sobre questões cuja a qual ela não era convidada.

Ao chegar em muitas das escolas por onde passei, percebi que as questões de interesse coletivo, pouco era debatido e não se levava aos interessados essa possibilidade. Os colegiados estavam sempre esvaziados, quase não havia divulgação do que estava ocorrendo e muitas vezes os argumentos vinham recheados de preconceitos.

Minha atuação, que inicialmente foi marcada pelo desenvolvimento psicomotor dos alunos começou a notar que não bastava pensar apenas nessa possibilidade. Fazer valer os direitos e acima de tudo, a participação de todos nas mais diversas esferas da unidade escolar passou a chamar minha atenção. Foi quando iniciei em 2005 o curso de Pedagogia, pretendia encontrar respostas que não conseguia na atuação docente.

Ainda que não tenha encontrado todas as respostas que procurava, uma coisa consegui enxergar, a possibilidade de atuar como gestor e colaborar para o possível desenvolvimento da escola como um todo, com a participação dos alunos, professores, funcionários e gestores.

Durante o período em que atuei na direção escolar, pude estar atento as realizações de alguns docentes, uma vez estando fora da sala de aula, era possível fazer essa análise.

Quando me deparei com um livro de Paulo Freire⁴ – Educação como prática de liberdade, livro este de uma biblioteca escolar, o título me chamou a atenção. Confesso que foi uma leitura muito especial, a mensagem que este livro me trouxe. Assim, como um despertar, compreendi então, o que realmente precisava fazer. Atuando em escola pública já há algum tempo, não poderia deixar de analisar os motivos que fazem com que em mais de cinquenta

⁴ FREIRE, PAULO. Educação como Prática da Liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. O livro nos convida a refletir o quanto a escola pública, infelizmente não evoluiu, principalmente no tocante a capacidade de conduzir os indivíduos a refletirem sobre sua responsabilidade e participação no meio social, como as políticas públicas ainda se encontram atrasadas quando pensamos que desde a sua publicação até este momento já se passaram mais de 50 (cinquenta) anos.

anos, a educação permaneça tão deficitária quanto as necessidades de reflexão e comprometimento.

Fazendo as leituras e releituras de obras que seguem o livro em questão, identifiquei que me faltava essa fundamentação teórica. Porém, onde buscar apoio e orientação para que se possa desenvolver esse espírito e ter a convicção de estar no caminho certo? Conversando com um grande amigo, ele foi muito feliz em dizer que dar sequência aos estudos seria uma boa. Neste caso, estaria eu, mais uma vez retornando à “escola, à sala de aula”, na condição de aluno, para novamente retomar o caminho e procurar no Mestrado a possibilidade de respostas para as inquietações que me aflige.

Vejo a educação, como Atena, a deusa da sabedoria. Atena, filha de Zeus, tinha tudo para ser a grande deusa do olimpo, porém, seu pai muito poderoso, nunca permitiu, sabendo que ela era extremamente inteligente. A educação tem tudo para que seja de fato a grande bandeira de nosso país, atuando para que todos possam ter dignidade e a possibilidade de uma vida melhor, não há dúvidas de que um país com boa educação, é um lugar melhor para se viver, bons exemplos não nos faltam, ainda que guardemos as mais diversas particularidades, principalmente no tocante ao número de indivíduos desses países. É fácil argumentar que aqui não é a Finlândia e por isso, não temos condições de comparar a educação de uma país com 5 milhões de habitantes com o nosso, recém chegando a 208 milhões, segundo o IBGE⁵.

Contudo, é preciso enxergar que a educação precisa atuar contemplando um número maior de indivíduos, com maior autonomia e compromisso por parte de todos os envolvidos. Disso decorre a necessidade de encontrarmos um ponto de equilíbrio, até onde é necessária a atuação do estado, até onde o professor é responsável direto, e, ou, conjuntamente? Talvez essas, são questões muito amplas para serem discutidas, debatidas, ou pesquisadas em um curso de mestrado. Assim, também, não quero fazer desse espaço um mar de lamentações ou um campo minado, com o intuito apenas de apontar os erros ou correr o risco de querer apresentar as soluções, podendo estar se precipitando. O mais viável, é buscarmos entender o que de fato vem ocorrendo com a nossa educação, ainda que muito tenha se discutido, nos mais diversos campos, fóruns, congressos, nos cabe, a tentativa de propor uma reflexão, onde todos possam dirigir os olhares para a sua atuação, para a sua contribuição, para o seu compromisso, e, então, elencarmos conjunturas, possibilidades que gradativamente possam ser inseridas numa base consolidada, que atue nas mudanças necessárias para uma educação alicerçada por princípios transparentes, fortes e duradouros.

⁵ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O privilégio de atuar junto à docência é poder ter o prazer de acompanhar a evolução e o desenvolvimento de cada proposta de trabalho. Os enfrentamentos desse primeiro quarto do século XXI não estão apenas no tocante a quantidade de saberes que um aluno precisa apresentar, mas também, diretamente relacionado a sua condição humana.

Pensar no desenvolvimento de um indivíduo passa pelo esclarecimento de questões como a generosidade, como apresentada por Almeida e Mori (2017), sendo algo a ser oferecido espontaneamente, porém, não visto nas atitudes da maioria das pessoas, ainda como dizem os autores, em muitos casos essa generosidade pode estar atrelada a função exercida pelo cidadão, podendo ele “vender” essa condição para que o mesmo atue junto a um determinado público.

Minha busca tem sido para que possamos dirimir situações que apresentem as desigualdades, descrita no escopo aqui desenvolvido. No intuito de fazer valer da educação o caminho para a mudança, retomo a uma importante frase de Almeida e Mori:

Não há projeto de sociedade que consiga avançar se cada um estiver apenas focado em seu sucesso pessoal, pois não há noção de pertencimento a um grupo, a um território, a uma nação, a um mundo compartilhado. (ALMEIDA e MORI, 2017, 101)

Nossa presença no mundo deve ser algo extremamente relevante, assim acredito que para muitos também, utilizar do nosso conhecimento, experiências e estudos de forma consciente e cidadã, podemos chegar ao consenso de que a felicidade de todos está na felicidade de um, e vice-versa, reafirmando a concepção de bem comum.

Existem questões extremamente relevantes para que se possa pensar em uma educação que alcance patamares que contribuam para uma boa aprendizagem, ao menos, para que possamos demonstrar o quanto estamos engajados no aprendizado de nossas crianças.

PROBLEMÁTICA

A problemática que pretendo aqui apresentar é: **Uma boa aprendizagem requer professores engajados no conhecimento das questões sociais e humanas que envolvem o aluno e / ou do entorno escolar?**

Responder essa questão pode não ser a chave para o sucesso escolar ou um problema a ser resolvido, mas, parece ser o princípio de uma condução para que o entendimento de uma das condições para que a educação aconteça dentro do espaço escolar e, a partir dele, e,

principalmente, para o entorno dele. Afinal, é para os alunos da comunidade onde a escola está inserida que o docente vai trabalhar e atuar para que ele mesmo compreenda sua função dentro do contexto social.

Identificamos a problemática como a ausência ou distanciamento da relação entre a vida social, política e econômica vivenciada pelo aluno e as propostas de trabalho e envolvimento do professor com a comunidade, próxima e ampla de um universo ligado às questões mundiais e universais (como meio ambiente, refugiados, consumismo desenfreado, doenças erradicáveis, falta de esgoto, segregação social, violência, fome ou obesidade). É preciso enxergarmos a escola como um espaço múltiplo e heterogêneo, propício para que se fundamente e desenvolva uma educação de qualidade.

PROBLEMA

Problematizando essa questão, chego a uma outra, que aponto como fio condutor da minha pesquisa, a despolitização da visão do professor sobre quem é o aluno, sobre quais são suas necessidades, sobre como as suas condições de aprender influencia as práticas pedagógicas e a própria aprendizagem do aluno. Por despolitização, entende-se aqui a desconsideração do mundo em que vive o aluno, em suas dimensões econômicas, sociais e afetivas. Transformando o problema em questão pode-se perguntar: **Qual a relevância do olhar político-pedagógico do professor da escola pública com relação às condições da produção do conhecimento do aluno?** Aqui, temos de maneira mais clara, a tentativa de buscarmos elementos fundamentais para se chegar a uma resposta que possa colaborar para uma possibilidade de mudança no processo de aprendizagem do aluno.

Em uma tentativa de conduzir essa discussão para um caminho de elucidação da questão, Nosella (1998) apresenta algumas situações históricas pela qual o Brasil passou, porém, não conseguiu ser conclusivo, talvez, não fosse essa sua pretensão. Ainda que tenha se valido de apresentar os diferentes momentos históricos e o que cada um deles pode contribuir, de alguma maneira, em sua visão, em uma primeira análise, a educação em nosso país não teve excelência. Deixarei para adentrar essa questão noutro momento de abordagem, no conjunto de análises da dissertação será possível apresentar dados que possam elucidar melhor o tema.

Muitos momentos foram fundamentais em nossa educação, porém, sempre pouco incisivos quando se refere ao tocante no atendimento da sociedade.

De acordo com Nosella (1998), o período caracterizado até 1930, não colaborou para uma evolução democrática da escola, com colégios que atendiam a alta sociedade e tinha em seu currículo o francês como uma das principais matérias. A ampliação da rede de atendimento não significou diminuir por exemplo a taxa de analfabetismo. A passagem do período ditatorial (golpe militar), pode ter sido um com maiores influências negativas do ponto de vista democrático, pensando que nessa passagem histórica, caminhamos na contramão do que ocorria em países desenvolvidos, ou em desenvolvimento na época.

OBJETIVO GERAL

Destacar os elementos que se constituem como os mais importantes para qualificar a aprendizagem dos alunos, segundo a visão de professores da educação pública do Território Metropolitano de São Paulo.

Entender quais são os mecanismos que conduzem o trabalho docente para que este possa estar envolvido no processo de construção do conhecimento do aluno e se fazer extremamente relevante. Entendendo que, “*o objetivo principal da pesquisa do saber é conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí*” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 17). Esse controle se dá quando temos um conhecimento significativo do objeto pesquisado.

Devemos estar cientes que não é fácil a pesquisa em se tratando da área de ciência humanas. Mais difícil quando não temos controle sobre os pensamentos e ações que envolvem o ser humano, mas precisamos acreditar que as informações obtidas aqui serão as mais confiáveis possíveis para que possamos nos aprofundar no objetivo apontado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 – Hierarquizar os fatores mais relevantes que os professores apresentam em suas percepções destacadas no questionário;

2 – Verificar a possível importância dos fatores sócias como indicadores de qualidade de aprendizagem, segundo as referências teóricas trazidas no debate conceitual trazidos por Mello (1980) e Nosella (1998) e as respostas dos professores aos questionários.

A especificidade em investigar qual é a percepção do docente presente nas unidades escolares sobre o que são as melhores condições (comportamentos) de ensino e aprendizagem pode colaborar para termos dados que contribuem com as possíveis interferências futuras para uma educação mais eficaz e justa.

Identificar quais as práticas utilizadas pelos docentes para conhecer seus alunos, também colaboram para intervenções dentro de um processo de formação continuada, nem sempre com bons resultados.

Relatar e destacar o que de fato os professores conhecem de seus alunos e os pontos relevantes da formação docente e sua trajetória a fim de descrever a possível relação com o sucesso escolar. Parece que muito se tenham elaborado a esse respeito, mas como identificar esta relação com o sucesso da educação em questão?

Segundo Nosella (1998), a escola teve sim uma certa excelência em sua atuação, parece num primeiro momento um tanto contraditório, mas totalmente explicável. O fato é que esta excelência não era para todos e não acompanhou a expansão da rede pública, fazendo com que, quanto mais se ampliasse a rede, menos qualidade havia. Época em que os docentes sabiam muito bem o que os alunos buscavam na escola e, sua atuação tinha um compromisso que não podia destoar dos interesses dos frequentadores de sua cátedra. Além do mais, o mercado de trabalho e as vagas em universidades eram menos concorridas o que fazia da escola um passaporte mais eficaz para o ingresso nos mercados e no ensino superior.

A intenção aqui não é enquadrar em únicas formas o trabalho docente, pelo contrário, é identificar o que possivelmente ocorreu em sua atuação, como fatos conhecidos de desvalorização do seu ofício.

JUSTIFICATIVA

A atuação docente sempre esteve no centro das discussões que tangem a qualidade do ensino, ainda que estes estejam imersos em um sistema que atua de forma opressora e os vigiam no intuito de controlar suas ações. Apple (1993, 2008), Mello (1995), Freire (1996) e Contreras (2002) demonstram como isso ocorre e a importância de se combater esta situação. Os professores precisam deixar claro que não coadunam com a seletividade e querem tornar mais democrática nossa escola (MELLO, 1995) e, assim, concluindo o raciocínio o docente precisa, também, agir na sociedade onde a escola está inserida. Desponta a necessidade de uma atuação

mais democrática, mais inclusiva e comprometida com o conhecimento que o discente venha a ter de acordo com sua atuação.

É importante frisar que a discussão gira em torno da escola pública, que está inserida no coração das mazelas sociais, muitas vezes fadadas ao fracasso simplesmente por atenderem os indivíduos que por inúmeras razões não fazem parte do escopo social apontado como politicamente correto pela alta sociedade. Caso não ajamos de maneira mais contundente, a ação docente parece sucumbir, reproduzindo a desigualdade social, por exclusão e pela legitimação desta inclusão.

Poderíamos fazer mais uma vez um paralelo a mitologia, ainda que o dever nos leve a acreditar no indivíduo, por muitas vezes, a ação da escola e a educação, parecem atuarem como Zeus, que procura impedir o desenvolvimento de Atenas - representada aqui pelos alunos-, por medo, receio de que um dia ela possa se tornar mais forte que ele. Contudo, prefiro acreditar que em se tratando da educação, nosso intuito é fazer com que nossos alunos sejam sim, mais evoluídos e, acima de tudo mais humanos que nós.

Analisaremos inicialmente como se compõe o currículo segundo análises de autores especializados na área da educação e que dedicaram se não toda sua vida, mas boa parte de seus estudos debruçados sobre o tema. Em seguida, vamos verificar como historicamente se construiu as diferenças sociais que presenciamos e como a escola pública passou por estas imposições, seja por conta das imposições sociais ou por conta de pressupostos ideológicos equivocados por parte dos diversos gestores do campo educacional.

METODOLOGIA

No tocante ao referencial teórico, apresentamos para este presente estudo uma significativa contribuição de autores que dão respaldo à base conceitual relativa a: **compromisso político e pedagógico, currículo, formação docente, aprendizagem significativa** entre outros. Para tanto, vale-se das produções de: Michael Apple (1993 e 2008), Paulo Freire (1983, 1996 e 2011), Guiomar Namó de Mello (1995), Paolo Nosella, (19998) Antônio Gramsci (1982), Demerval Saviani (2013), entre outros que evidentemente são grandes colaboradores para uma grata reflexão e importantes nomes dentro do campo educacional e social.

A busca por um percurso metodológico do presente trabalho comportou duas fases.

A primeira contempla uma valorosa e comprometida pesquisa de ordem **teórico-documental**, buscando apresentar pontos fundamentais para a inserção do leitor no âmbito da discussão de que se trata o tema.

Já na segunda etapa, buscamos desenvolver a **pesquisa de campo**, com base na abordagem qualitativa e aplicada, com a **realização de entrevistas pautadas em questionário elaborado, fundamentado e adaptado dos estudos realizados por Mello (1995)**, podendo nos levar a algumas considerações relevantes no quadro comparativo.

Este estudo, contará com a participação voluntária de **professores das redes públicas de ensino**⁶. A fonte de dados será levantada com questões que estão relacionadas a conjuntura pedagógica e social que envolve o aprendizado discente.

A pesquisa juntamente aos docentes em questão está devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o número de parecer: 3.004.978. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado por todos os participantes entrevistados.

Considerando as delimitações precedentes, este estudo comporta a seguinte organização estrutural:

Capítulo I. Currículo e influências na atuação docente: etapa que apresentamos algumas das principais características apontadas por autores no tocante ao Currículo, em prática nas redes de ensino e como o controle dele influencia na atuação docente, bem como, seus reflexos na sua atuação.

Capítulo II. Formação docente: aspectos históricos e ideológicos: fase de imersão no contexto histórico e ideológico pelo qual passou nossa educação. Os professores entrevistados, apresentam fatos, contextos e dados historicamente construídos que pautam a atuação dos educadores no interior das escolas, e, como estes dados agem no contexto social.

Capítulo III. Do compromisso docente ao conhecimento do aluno: momento que analisamos os aspectos fundamentais da pesquisa aplicada, sempre dialogicamente com as contribuições apontadas nos dois primeiros capítulos. A busca por informações e a apresentação dos dados coletados serão fundamentados e explicitados de forma clara e objetiva. A interpretação dos dados, segundo as categorias estabelecidas no referencial, visa esclarecer de forma ampliada o dia a dia das escolas, assim como a amplitude de valores que percorrem o “chão” da escola e marcam as práticas escolares, e, as relações entre professores e alunos, e, ainda destas com as classes em geral.

⁶ Os professores entrevistados atuam na rede estadual – São Paulo, e/ou municipais – São Paulo, Barueri, Osasco, Santana de Parnaíba, Carapicuíba - sendo que a maioria dos docentes possuem acúmulo, atuando em duas redes de ensino

Capítulo IV. Percepções e descobertas do compromisso docente para o conhecimento do aluno: etapa com a qual estaremos adentrando nos resultados do questionário. Buscaremos elucidar as relações entre as respostas dos professores e o que a classificação das mesmas poderá apresentar como dinâmica de sua atuação e percepção de cada característica apontada. Neste momento, evitaremos as possíveis comparações com outros estudos, pois, o momento histórico em que vivemos nos aponta para realidades um tanto diferentes.

Considerações finais. Esse tópico se dedica a aprofundar, mesmo que em universo de 20 professores, uma visão mais concreta sobre os valores e as representações dos professores sobre quem é seu aluno como estudante e como sujeito de aprendizagens. Para uma possível ressignificação ou afirmação de alguns conceitos existentes dentro do campo educacional tais estudos podem fornecer alguns princípios menos baseados em senso comum e mais próximos da multiplicidade de concepções que marcam as conceituações e que seguramente interferem nas práticas pedagógicas. A consolidação do presente projeto pode-se ampliar em outros espaços, com a colaboração dos dados devidamente aferidos e apontando para os rumos necessários ao debate sobre o modo de conceber as variáveis que interferem no cotidiano da escola e ampliar as formas de melhorar a nossa educação.

1 - CURRÍCULO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

*“A educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. E pessoas mudam o
mundo”.*

Paulo Freire

Pensar o Currículo e a Formação como fatores primordiais de um processo de educação, nos remete a um breve histórico de ações que ainda não se fazem entender por completo e instigam nossa curiosidade quanto o seu desenrolar.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, “deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem”, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo **das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva**. Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PCN, 2000).

É a concretização, a viabilização das orientações expressas no projeto pedagógico. Afinal, o Currículo é parte fundamental desse projeto que deve ser idealizado, organizado, tendo todo o arcabouço histórico local e regional para que seja discutido, interpretado e estruturado para que possa se fazer relevante dentro do processo de aprendizagem. A formação docente deve ser contemplada e, de certa forma direcionada a ponto de se permitir que o educador possa ser introduzido dentro dessa realidade local ou regional presente na comunidade escolar, participando e sendo parte integrante de todo o processo que envolve o projeto político pedagógico (PPP).

Ao observar a realidade no seu cotidiano, é possível encontrarmos autores que apontam divergências nesse sentido, ou seja, uma realidade um pouco diferente na formação e na atuação docente. Acredita-se que haveria sentido se fosse diferente. Mas, infelizmente não é o que observamos em muitas realidades descritas por alguns autores, que apontam um certo distanciamento do docente e a comunidade onde atuam (Contreras, 2002, Marques, 2003 e Tardif, 2010). É evidente que esse pensamento está carregado de uma avaliação empírica, contudo, não se pode negar que esse apontamento se faz verdadeiro.

Vamos desvelar um pouco mais sobre o currículo, posteriormente retornaremos às questões que devemos discutir nesse relato.

Há muitas definições sobre o conceito de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo do que se espera que seja aprendido e ensinado na escola.

[Currículo é] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 1993 apud LIBANEO et al, 2012, p. 489.)

Para Apple (2006), “as escolas, não apenas “produzem pessoas”, também “produzem o conhecimento”. – Incorporação cultural. Aqui se mostra a importância do currículo na sua essência. E completa:

A esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. (APPLE, 2006, p. 38)

Não podemos negar que o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Implica, necessariamente, nas possibilidades de interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Nesse caso, cabe evidentemente ao professor, ser o intermediador da ação pedagógica, propiciando uma efetiva aprendizagem do que constitui toda a diretriz curricular. Para isso, ele precisa se ver como parte integrante do processo.

É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, .2013).

O Currículo é um conceito na educação, que denomina e estabelece uma realidade existente e fundamental nos sistemas educacionais formais; por outro lado, também é um conceito que parece não englobar toda a realidade da educação, pois tem se convertido em um dos núcleos mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural. Para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado é preciso ter uma melhor compreensão de como ele é visto pelos agentes envolvidos nos processos educacionais, gestores, professores, alunos e funcionários, sem isentar é claro as políticas públicas que o direciona de acordo com os interesses e propósitos de grupos que detém o poder.

No sentido que hoje costuma ser concebido, apresenta uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação. As considerações curriculares do presente permitem contrapor aos valores que, ele, tinha para a escolaridade no passado. Também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar (SACRISTÁN, 2013). Ele dá forma a educação. É a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro das determinadas condições que determinam esse projeto.

É preciso nos ater às palavras de Paulo Freire quanto aos mecanismos que o poder público ou as dimensões da economia e da política se utilizam para cercear a atuação significativa do currículo:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. (FREIRE, 1996, p. 67)

O Currículo como objeto de estudo é por si só um tema extremamente abrangente e divergente em muitos sentidos, uma vez que diversas forças procuram atuar no sentido de tendê-lo a seus interesses ou propósitos. Pensar nas suas ações enquanto um agente fundamental na formação, nos conduz a um imenso debate ideológico que por diversas razões se torna um tanto inconcluso. Destarte que, as correntes ideológicas se posicionam apresentando seus argumentos e não coadunam com possíveis direcionamentos ainda que corretos das correntes contrárias, a depender obviamente do ponto de vista que estamos analisando.

Ainda que não apresentar uma definição “categórica”, ou seja, que possa ser encontrada em um ou dois parágrafos, Apple (2006) deixa bem claro suas convicções sobre o significado de Currículo. Para ele, um grupo de conteúdos devidamente organizados e selecionados ao longo da história pela classe detentora do poder, cujo o qual apresenta características para a manutenção deste poder, seja o currículo organizado, bem como o currículo oculto. Apesar de algumas inserções progressistas, este currículo tem apresentado ultimamente muito dos ideais neoliberais (a proximidade entre escola e economia); neoconservadores (nacionalização e mensuração do currículo e; da direita populista autoritária (ênfase religiosa).

Diante desse relato, podemos fazer uma leitura sobre a importância dos docentes ideologicamente engajados em combater a permanência tendenciosa da proliferação do currículo sob o ponto de vista da classe dominante. Mostrando sua autonomia, indignação social e prioritariamente buscando uma postura que aponte para uma educação mais justa.

A discussão e reflexão que analisamos para sobre a ação que o currículo exerce sobre a formação docente, sendo ele, dentro do contexto pedagógico, de fundamental relevância para a **condução ideológica de futuros formadores**. Essa é uma discussão abrangente e ao mesmo tempo carregada de concepções e interpretações históricas. Marques (2003) apresenta alguns dos problemas que acercam a formação / atuação profissional do docente:

Estruturadas antes e independentemente dos processos formativos formais, as profissões permanecem alheias a uma visão crítica, histórica e científica, presas aos particularismos e imediatismos e em dependência de modelos externos. (MARQUES, 2003, p. 54)

Desde de que na civilização ocidental os estudos foram implantados a partir das escolas, ocorre o direcionamento das funções acadêmicas para atender as exigências pré-estabelecidas por um ideal que se prontifica a determinar as ações pedagógicas segundo seus interesses. Tais interesses, se consolidam de modo que raramente temos condições de combater-lo, desencadeando uma tentativa da quebra de uma hegemonia estabelecida quase que imperceptivelmente. Os grupos que atuam em defesa de uma pedagogia progressista, são os grandes combatentes dessa hegemonia e, historicamente têm encontrado muita dificuldade em propor uma educação mais humana e, também mais crítica.

O Currículo tende a oferecer e reproduzir o que é estabelecido pelos grandes detentores do poder, seja ele implícito ou oculto, se fazendo peça fundamental de uma engrenagem cada vez mais explícita no cotidiano da sociedade. “As tradições que dominam a área ajudam na reprodução da desigualdade e ao mesmo tempo servem para legitimar tanto as instituições que

a recriam quanto nossas próprias ações dentro delas” (APPLE, 2006). Dentro dessa perspectiva, Contreras (2002) aponta que não é difícil encontrarmos uma atuação docente reproduzindo os ideais neoliberais, que colocam em jogo a própria autonomia docente, imposta, muitas vezes, pelo seu despreparo, ou seja, uma formação aquém das expectativas vivenciadas no cotidiano escolar.

De acordo com Domingues (1988), “o homem é um ser que se manifesta no mundo, com os outros”, despontando o surgimento da cultura, o que é primordial para sua existência e permanência no mundo. A cultura se molda e se refaz com o tempo, o ser humano, utiliza-se desse tempo para também se adaptar as alterações culturais.

Para Paulo Freire (1983) também cita uma passagem fundamental para entendermos o homem enquanto ser transformador de sua realidade, afirmando que “é fundamental, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, más com o mundo”. Aqui, podemos entender que o indivíduo deve agir em comunhão com o mundo para que nele interferindo, possa se reconhecer dentro do processo vital de desenvolvimento de ambos.

No centro dessa discussão, está colocada a função docente, que pode e deve, através de uma atuação crítica, apresentar caminhos para que a sociedade tenha o discernimento de debater e discutir a relevância do que se propõe na esfera educacional, ao mesmo tempo, em seu caráter social.

Domingues (1988), já trazia uma questão que apontava a atuação docente, e que até meados da segunda década do século XXI, ainda parece estar nos incomodando e com poucas respostas.

O currículo se apresenta de forma unilateral, mecanicista, em que o professor vive em função de um conjunto de problemas técnico, que devem ser solucionados dentro de um esquema teórico que se pretende impor de fora para dentro, não se estará negando o professor colocando-o numa posição de passividade diante dos fatos, impondo-lhe um comportamento de concordância e submissão? (DOMINGUES, 1988, p. 20)

Antes de tentarmos responder a essa questão ou de trazer argumentos que possam apontar para que devemos combater essas práticas, vamos apontar algumas outras situações que explicitam os problemas de um currículo que atende apenas aos interesses de um pequeno grupo dominante da sociedade.

Historicamente, a formação docente não foi alvo de prioridades por parte dos governantes e das políticas que buscavam atender as adversidades da educação. Combater o alto índice de analfabetismo sempre foi um dos principais focos das políticas educacionais. O período de industrialização apresentou a necessidade de qualificarmos a mão de obra para atuar nas fábricas. Saviani (2013) nos mostra ao longo de sua obra, *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*, o quanto a educação como fundamental ferramenta para o progresso de uma nação, foi relegada a **disputas e interesses de grupos** que buscavam inserir sua hegemonia dentro dos “ideais” propostos ao ensino. Deixaram, muitas vezes o ensino superior abandonado ao fracasso no que diz respeito à formação de professores.

Em *Ideologia e Currículo*, Michael Apple (2008) traz no prefácio da 3ª edição dessa obra clássica sobre currículo, a ascensão de forças que passam a ter um controle não apenas da educação, mas dos processos econômicos e políticos, não que em outros tempos esse controle não tenha se explicitado, mas o período por ele abordado foi marcante nesta ascensão.

Ocorre que nesse cenário, os neoliberais e neoconservadores têm se mostrado muito mais incisivos e dispostos a atuarem de forma a não permitir a atuação daqueles que lutam por uma sociedade mais justa. Impõe este grupo social uma série de ações como: menor participação do Estado junto às questões educacionais, redução do aporte financeiro como meio de investimento, baixo salário dos professores, legislações que nada aprimoram o processo educacional, políticas meritocráticas. Ações que são “vendas” como a salvação para os problemas sociais, políticos e educacionais. Na educação, essas forças sempre favoreceram a manutenção do controle, do mesmo modo, reprimiram aqueles que buscam enfrentar esse domínio de forma crítica.

Em meados da década de 60 do século XX, Paulo Freire apresentava em “Educação como Prática de Liberdade”, uma metodologia fundamental na luta para combater o analfabetismo e em contrapartida as mazelas impostas pelo governo junto a população menos favorecida socialmente. Nele, podemos constatar que não se trata apenas de mais uma teoria educacional, colocando o professor e educando no centro do processo educacional.

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível aquela mesma docilidade tradicional, se já não é possível contar com sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites. (FREIRE, 1983, p. 17)

Aqui, pode-se ter um recorte claro dessa atuação da classe dominante, que não se trata de uma atuação somente daquele tempo. Reforça nosso entendimento a posição de Mello (1995) ao apontar que temos esse fenômeno ocorrendo desde 1960, esclarecendo que ainda hoje sofremos com essas atuações. Portanto, já é, mais do que a hora da classe de professores buscar uma reação quanto a esta situação.

Apple (2008) traz implicações que a escola, através de uma atuação crítica pode contribuir para se iniciar uma mudança de paradigmas que vêm sucateando ideologicamente a educação.

É possível, através da citação abaixo, esclarecer do que se trata esta explanação sobre a atuação docente.

Sistemas de valores e ações “fora” da instituição de ensino. Esta é exatamente a questão que, se tomada a sério, deve poder conduzir a um conjunto de compromissos totalmente diferente daquele que muitos de nós, em consonância com o senso comum, aceitamos. Requer a articulação progressiva de uma ordem social – e o compromisso para com ela – que tenha em seus próprios fundamentos não a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional. (APPLE, 2008, p. 45)

Essa atuação, foi e é em muito fortalecida com a publicação de uma obra fundamental para educadores, *Pedagogia do Oprimido*, também de Paulo Freire, que vem atravessando décadas como uma importante ferramenta para a atuação docente. Considerada obra basilar, ainda hoje, aos que atuam na docência com o objetivo de promover mudanças significativas do indivíduo junto a sociedade. Essa atuação progressista é fundamental para darmos um rumo diferente no que tange a educação, porém, na atualidade, não temos observado essa prática entre os docentes, ou ainda, as questões ideológicas pouco se apresentam entre aqueles que podem contribuir para uma significativa mudança social.

É necessário fazermos uso de ferramentas que resgatem o ideal solidário e de boa conduta humana no professor, mostrando a estes que sem sua prática progressista não podemos superar a investida capitalista. Avanço que vem assolando as famílias e mostrando o lado cruel da imposição do poder sobre a classe operária, inclusive sobre ele mesmo, que no decorrer dos anos têm se tornado tão proletariado quanto aqueles cujo o qual deveria elucidar.

Paulo Freire (2011, p. 63) traz uma importante reflexão sobre a relação opressor e oprimido, “para os opressores, o que vale é ter mais, à custa, inclusive, do ter menos ou nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem”.

Diante do exposto até o momento, observamos que é de fundamental importância uma atuação docente mais crítica. Essa atuação não pode ser efetuada sem que haja alguns dos preceitos de boa condução para a sua prática, é necessário apresentar criticidade, ética e estética, reflexão crítica sobre sua prática, esses e outros, são apontados por Paulo Freire (1996). O educador não pode deixar de atuar de maneira política, pois, não existe atuação docente neutra (FREIRE, 1996), se assim ele entender, automaticamente estará beneficiando o que já está posto e, deixando de atuar criticamente sua atuação estará a serviço da classe mantenedora do poder.

Abramowicz (2001), em uma alusão à formação docente, traz à luz importante reflexão sobre o tema, apontando a necessidade de uma ressignificação da formação, rever a concepção e, criar outras maneiras de desenvolver o processo de formação continuada, complementa essa necessidade de formação reflexiva enfatizando a necessidade do professor ser sujeito de sua própria prática pedagógica e do seu processo de formação.

Segundo Contreras (2002), um ponto é fundamental para entendermos o processo que levou a atuação docente à margem do que se espera dela, a proletarização dos professores, pois, enquanto categoria têm sofrido ao longo dos anos um processo de transformação “tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam”, essas condições os aproximam em demasia das condições e interesses da classe trabalhadora. Dentre outras situações, os professores foram tolhidos de sua participação na organização de ações escolares, tendo suas funções reduzidas a aplicação de pacotes e programas escolares, ou seja, implicações de aspecto ideológico e de aspectos técnicos.

Assim sendo, podemos apontar a necessidade da atuação docente enquanto intelectual crítico. É fundamental atuarmos no sentido de se fazer valer este preceito, como já foi descrito ideologicamente e, se faz necessário mudanças no sentido de combater o que está posto.

Desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. (GIROUX apud CONTRERAS, 2002, p. 158)

Insistir na necessidade de chamarmos a atenção para a formação desse indivíduo enquanto formador de valores é fundamental, devido ao fato de encontrarmos muitos profissionais desgostosos com sua profissão e, de certa forma deixando-se abater pela imposição cruel de práticas governamentais que os forçam a trabalhar com as mínimas condições para tal, com ambientes totalmente insalubres sob o aspecto psicológico.

Contreras (2002) aponta que os docentes foram relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino, cita ainda a rotinização do trabalho. Aponta ainda um fenômeno que ocorreu nos países anglo-saxões, mas que em analogia podemos perceber que também vem ocorrendo em nosso país.

... alegar com consistência que o trabalho dos professores e professoras sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos...
(CONTRERAS, 2002, p. 45)

A formação docente carece de uma atenção especial, a formação profissional deste indivíduo que deve atuar de maneira crítica, autônoma e ética, precisa ser discutida. Não se pode aceitar uma atuação a margem das necessidades da classe trabalhadora.

Tardif (2010) aponta três considerações fundamentais para a formação docente. Primeiro que o professor deve participar das questões que envolvem sua própria formação. Segundo proporcionar aos professores uma formação de conhecimentos específicos, uma vez que sua profissão se baseia nesses conhecimentos. E, finalmente, proporcionar aos profissionais da educação uma formação lógica, baseada na análise das práticas, com enfoque reflexivo, pautada nos condicionantes reais de trabalho, permitindo mais que uma formação por disciplinas, sem relação entre si e fragmentadas.

Observamos que os pontos elucidados trazem questionamentos de autores espalhados pelo mundo e, apontam problemas também presentes em seus respectivos países e / ou estudados por eles em outros locais que coincidentemente não estão distantes da nossa realidade. Obviamente, todos eles também são conhecedores da realidade brasileira, tendo inclusive atuado em diversas palestras e congressos em nosso país.

Marques (2003) traz um importante estudo sobre as questões históricas em que a preocupação com a formação docente sempre se mostrou pouco interessantes no contexto nacional. Sempre se apresentando de maneira vertical e centralizada. Porém, o autor não fica apenas nos apontamentos históricos e críticos, traz também, importante contribuição para o desenvolvimento e formação docente, principalmente quando aponta para questões como a dimensão ético-política da consciência e compromisso profissionais.

O princípio pedagógico-formativo não se baseia, por isso, em um fundamento transcendente, más é tarefa de construção na processualidade do discurso argumentativo, em que se empenham, por igual, os interessados em

entenderem-se sobre a questão política dos valores da vida humana em sociedade, consensualmente construídos. (MARQUES, 2003, p. 63)

E complementa:

A questão ética dos valores constitui-se, na verdade, em eixo temático central das definições políticas. Trata-se nela, com efeito, da construção de uma vontade política acerca de que sociedade se quer e de quais as dimensões de cidadania por que há de pautar-se a educação. (Idem, Ibidem)

Como observamos, não se trata de trazermos a luz um novo problema ou discutir algo recente, trata-se, na verdade da necessidade de atuarmos efetivamente junto à formação docente com uma preocupação relevante do currículo, proporcionando assim, uma prática contextualizada do que preconiza os estudos de tantos autores que defendem uma educação crítica, progressista, voltada para a construção de uma sociedade digna, livre e autônoma.

Poderíamos dar sequência a essa discussão fazendo uma pergunta básica. Por que os docentes não se enxergam como vítimas do processo de educação vigente? O que levam os docentes a não assumirem uma postura crítica, progressista? Por que aceitam na maioria das vezes, passivamente, as imposições educacionais da classe dominante? Fica difícil respondermos a estas questões se não buscarmos uma atuação direta, junto a estes profissionais. Ainda que, autores como Paulo Freire tenham identificado alguns dos motivos pelos quais isso ocorre, precisamos adentrar as trincheiras e propor uma grande discussão quanto a essas questões.

A condição em que o currículo é proposto e como devemos lidar com a formação docente parece um tanto ambíguo, não vejo como dissociar esses fatores que na verdade se coadunam quanto à necessidade de mudança, de discussão, de interação, de novas propostas e acima de tudo de entendermos de fato o que queremos para as nossas futuras gerações.

Não se vê esse tema como um campo esgotado por conta de tantos autores que o discutem e o estudam. Muito pelo contrário, tanto o currículo como a formação docente, são dois segmentos da educação que se coadunam para a necessidade de uma atuação crítica, com a esperança, de se poder propor algo que desafogue as mágoas implícitas no povo. Essa relação curricular e de formação está bem clara no trecho abaixo:

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo pragmático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. (FREIRE, 2011, p. 143)

Marques (2003) ainda apresenta uma boa descrição da relação de formação docente e a sua atuação profissional.

Estruturadas antes e independentemente dos processos formativos formais, as profissões permanecem alheias a uma visão crítica, histórica e científica, presas aos particularismos e imediatismos e em dependência de modelos externos, por mais que, ou justamente porque, fechadas em si mesmas, arrogando-se o direito de jugar a competência dos recém-formados, que por elas necessitariam ser modelados, depois de elas mesmas haverem em nada participado da formação deles. No outro extremo, divorciados do exercício efetivo da profissão, os processos formativos revelam-se incapazes de atingir, para reconstruir, o substratum básico dela. (MARQUES, 2003, p. 54)

Atuar para a mudança nesta direção, será o caminho para se construir uma educação mais justa. Como aponta Mello (1995) a probabilidade de êxito na aprendizagem ocorre quando o docente tem essa expectativa. Logo, precisamos atuar para que isto possa de fato acontecer.

Estaremos adentrando essa questão no capítulo 3 e 4, porém, é bom deixar aqui uma questão que amplia o horizonte para se discutir.

O que as observações e conversas com professores me sugeriam é que eles aprendiam pela experiência com diferentes alunos, quais deles seriam bem ou mal sucedidos na escola. Assim, as tentativas dos professores tanto quanto estas últimas determinavam o desempenho do aluno. (MELLO, 1995, p. 38)

Discutir como atravessamos do século XX para o século XXI dentro das questões educacionais aqui apresentadas, parece ser um bom condutor para alinharmos as ideias em pleno 2018, após passarmos por períodos tão conflitantes no campo ideológico.

2 - FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS

“A ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”.

Paulo Freire

O século XVII, marcado pelo iluminismo teve entre seus grandes expoentes John Locke (2002), que apresentou ao mundo a ideologia de Estado para a burguesia pregando a busca da felicidade, a manutenção da propriedade privada e a liberdade perante a tirania o fizeram sob os auspícios da razão em face da intolerância do absolutismo. A busca constante pela emancipação política das classes lideradas pela burguesia foi alcançada sob princípios do iluminismo, como o processo de independência nos Estados Unidos da América e posteriormente a Revolução Francesa derrubou o modelo absolutista, criando os chamados Estados Liberais.

O século XX ainda estava impregnado de conservadorismo, herança do século XIX, esse permitiu que após a crise do modelo de Estado Liberal se instalasse na Europa os regimes Totalitários, que por sua característica policial reprimia e proibia a liberdade de expressão e a emancipação política dos cidadãos. Sob o espectro de salvadores dos valores da sociedade e do resgate do nacionalismo. Os ditadores totalitários utilizaram vários recursos para construção de suas verdades, aproveitaram momentos históricos de crises políticas e econômicas no liberalismo prevalecente, sobretudo, as guerras civis internas e a Primeira Grande Guerra para conquistar espaço frente ao contexto de desesperança das populações

No chamado período Entre Guerras, a mídia foi um motor propulsor para que culturalmente fossem estabelecidas as diretrizes de implantação de doutrinas fascistas e nazistas, essa indústria cultural garantiu a afirmação de Goebels: *“uma mentira repetida várias vezes se torna uma verdade”*. A demora com a qual vimos os Estados Unidos em participar das ações de combate na Europa, pode ter contribuído para o crescimento e para que ocorressem as atrocidades nazistas e fascistas. No lado leste da Europa, o stalinismo aniquilava qualquer tipo de oposição ao modelo de Estado Burocrático criado pelo Partido Comunista na antiga União Soviética.

Consequentemente, o que se passou e assentou no mundo durante o século XX é resultado de uma série de ações políticas fracassadas na busca de construir uma sociedade

industrial capaz de atender minimamente as necessidades humanas, que se apresentavam naquele momento.

Como o sistema capitalista é um sistema de constantes crises, numa ordem cíclica, defendida primeiramente por Kondratiev, essa teoria se afirmou durante todo o decorrer do século XX. O estabelecimento de Estados de Bem-Estar Social, nos países escandinavos, foi adotado em partes pelas potências, já que nunca deixaram a cartilha liberal de lado. Por isso, quando o ciclo de crescimento econômico permitiu o retorno de políticas desse caráter não hesitaram em pô-las em prática. Foi quando FRIEDRICH HAYEK (2010), viu suas teorias, construídas e apresentadas em sua obra “O caminho da servidão”, ser adotadas em direção ao Estado Neoliberal, os países que tinham resquícios do modelo Keynesiano, passaram paulatinamente por reformas, e até este momento passam, em nome da diminuição da participação do Estado nos meios produtivos e de serviços.

É nesse campo que entra a educação, a oferta de serviços de qualidade para a população ofertada pelo Estado. Voltamos nossa análise ao Brasil, a educação aqui, em nenhum momento foi prioridade, nem no Império e, também não na República. Educação era para poucos (NOSELLA, 1998), e por isso se tem uma falsa ideia de que era boa.

A população em sua maioria até os anos de 1960 e 1970 viviam no campo, eram analfabetos, e durante a República Velha o coronelismo reinava em todos os rincões do país. O Brasil não estava inserido até o período de Getúlio Vargas na era industrial de fato, era dependente dos cafeicultores que por sua vez dependiam dos mercados internacionais para se manterem. Durante os primeiros quarenta anos da era republicana, políticas públicas eram na verdade ações interventivas para garantia do preço do café (FURTADO, 2007). Salvo uma ou outra ação como a que levou a Revolta da Vacina no Rio de Janeiro, as demandas que se definiam como ordem do dia eram ligadas à política do café.

A escola era pública e nelas estudavam os filhos dos coronéis, dos barões do café, até ingressarem nas poucas e restritas faculdades que existiam, ou então iriam estudar no exterior, para em seu regresso administrar as fazendas da família ou ingressar na carreira política. Os professores que eram na maioria mulheres, e advinham das famílias ricas da sociedade, receberam das elites a função de educar seus pares, que governavam o país, Mello (1995). A crise de 1929 afetou o Brasil, o reino do café cairia para a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.

O governo de Getúlio foi responsável pela industrialização direta do país, em especial, as indústrias de base. Com seu caráter populista desde o início, busca de forma paliativa resolver problemas de amplitude inimagináveis para a época. Foi em 1930 que foi criado o primeiro órgão nacional de regulamentação para a educação o “*Ministério dos Negócios da Educação e*

Saúde Pública” (SAVIANI, 2013). Pelo nome, podemos perceber a junção de duas políticas públicas numa única pasta. A medida foi o primeiro passo para que o sistema federativo adotado pelo país colocasse em prática serviços essenciais para os cidadãos. Contudo, a estrutura se mantinha, analfabetismo e falta de acesso à escola.

A formação docente, ainda de maneira incipiente, passa a ter uma melhora com a criação das primeiras Universidades e a ampliação de cursos. Durante o segundo governo Getúlio, separa a educação da saúde, o reflexo disso é o pequeno aumento da classe média urbana que reivindicava direito a escola de qualidade para seus filhos, mas sem a caracterização de obrigatoriedade e sem universalizar seu acesso.

No panorama internacional após a Segunda Guerra Mundial, os países ocidentais adotaram uma série de medidas no sentido de conter os avanços do comunismo. Além de criar um órgão de caráter mundial que agregasse as nações, assim nascia as Nações Unidas (ONU). A ONU passa a ser o colegiado de caráter decisivo para a consecução de intervenções militares num contexto de bipolaridade a Guerra Fria. Ao mesmo tempo, vários órgãos são criados com vinculação direta ou imanente dela, como a UNESCO⁷, o FMI⁸ e o Banco Mundial. A definição do alinhamento ao conjunto de políticas estabelecidas pelos Conselhos de tais órgãos determinou as diretrizes a serem adotadas nos chamados “países em desenvolvimento” ou “subdesenvolvidos”.

Saviani (2013), relata que no período entre guerras, a educação teve em seu favor grandes nomes que em função disso lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito por Fernando Azevedo e endossado por outros 25 signatários, dentre eles um nome de grande exponencial após a 2ª Guerra Mundial, Anísio Teixeira. Muitos deles ocupavam ou ocupariam lugares de destaque no cenário da educação nacional, como o caso de Anísio Teixeira que atuou por muito tempo a Frente do INEP⁹, ainda assim, não obtiveram sucesso na execução do que havia sido proposto, de cunho liberal e, com alguns pontos que apresentavam uma tendência crítica, tiveram muita rejeição e forte oposição da Igreja, embate que não foi favorável para nenhum dos grupos.

A educação na virada da metade do século XX passou a ter como prioridade capacitar trabalhadores para as indústrias, e ao mesmo tempo serem consumidores dos produtos advindos desse setor. Saviani (2013) relata que para tanto era preciso conhecimento técnico devido aos avanços tecnológicos alcançados, a superação do modelo de produção fordista pelo taylorismo

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁸ Fundo Monetário Internacional.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

e a expansão industrial via transnacionalização introduziu em várias regiões do planeta bolsões industriais sem a mão-de-obra técnica para operá-la, um educador que contribuiu efetivamente para a atuação do governo junto a essa nova realidade foi Valnir Chagas, Militar por formação, viu no Golpe de 64 a oportunidade para implementar reformas que colaboravam com as exigências econômicas em vigor.

Essa setorização da produção tinha a ver com o momento econômico que o mundo passava, chamado por ERIC HOBSBAWN (1995) no livro “*A Era dos Extremos*”, a Era de Ouro, um ciclo de crescimento contínuo das economias capitalistas. Dessa forma, investir na formação de mão-de-obra técnica passou a ser uma necessidade, forçando países que não tinham uma política minimamente voltada à educação das classes baixas redirecionarem seus programas a fim de receber os empréstimos vultosos que estavam disponíveis a tais governos.

A política desenvolvimentista idealizada e posta em prática por Juscelino, trazia em seu invólucro os valores do modelo neoliberal, o *slogan* “50 anos em 5” é carregado de demagogia característica do populismo altivo que promoveu a ideia que Getúlio fora o “Pai dos Pobres”. No campo educacional, o Brasil tinha a necessidade econômica de mudança, que fique nítido que a questão social nunca fora determinante para a adoção de políticas educacionais, e sim o determinismo econômico vindo do alinhamento político que a nação optou ao final da Segunda Guerra Mundial. O modelo norte americano foi aos poucos sendo introduzido no país, seja em sua dimensão cultural como em sua dimensão ideológica.

O desenvolvimento do setor industrial no Brasil, graças à industrialização de base promovida no período de Getúlio, no final da década de 1950 permitiu a expansão dos parques industriais e a vinda das multinacionais que se estabeleceram nos centros urbanos mais desenvolvidos do país, em especial, São Paulo.

Devido a seu longo e lento processo de mudança de eixo produtivo, o Brasil, teria de enfrentar um desafio, garantir formação profissional aos retirantes do campo. Nesse período a mídia televisiva, ainda incipiente, ganha espaço e o rádio quase que consegue chegar a todas regiões do país. Isso permitiu uma propaganda incisiva em nome do progresso. O trabalho nos grandes centros era vendido como salvação da pobreza, da miséria e do atraso (em especial o que ocorria no campo, zona rural). Contudo, ao chegar às cidades o ex-camponês se defrontava com a realidade, que em nada de esplendorosa consistia. Caberia às indústrias e ao poder público promover a formação do trabalhador, isso ocorreu de forma acelerada, sem nenhum cuidado com caráter formativo para a construção de conceitos de cidadania e participação política. Eram operários que tinham apenas a missão de garantir sua sobrevivência e de sua família.

A escola pública ainda não atendia a demanda que agora engrossava os cordões urbanos que se amontoavam nas periferias vivendo em situações calamitosas, tampouco havia um projeto de formação docente para atender as transformações sociais que se apresentavam rumo a um país caracteristicamente urbano que nascia, associado a um esquecimento paulatino das populações camponesas e sua relação com terra num processo de exclusão na exclusão.

De acordo com MAX WEBER (2003), o sujeito deixa de se entender como sujeito devido ao desencantamento que o mesmo tem da realidade social, muito do que ocorreu com a população oriunda do campo. Não é diferente na educação e no conjunto de profissionais que trabalham nos diversos setores da sociedade pós-moderna, vivem no desencantamento.

Segundo ASSMAN (2001) é tarefa da escola reencantar a prática educativa e para isso é preciso retomar seu encanto profissional docente por aquilo que faz. Tal situação só será efetiva se começar pela formação docente, que compreenda a necessidade de novas perspectivas diante da conjuntura que apresenta efetivamente transpor a educação formal bancária e positivista, rumo a uma educação formativa que propicie aos educandos e educadores a prática da construção de conhecimentos.

A formação docente é sem dúvida uma das temáticas com maior relevância na atualidade para compreensão dos múltiplos fenômenos que ocorrem no âmbito educacional, é desta que permeia a inserção ou desintegração dos métodos e dos conceitos sobre o profissional docente em seus problemas cotidianos, assim, como apontam inúmeros trabalhos referente ao tema.

Nas últimas décadas, a educação como política pública sofreu um gigantesco ataque dos modelos neoliberais capitaneados por incentivos diretos aos governos de países em desenvolvimento como o Brasil e seus Estados Federados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, estes ditam as regras para concessão de recursos e cobram resultados pré-estabelecidos por comissões internacionais que geralmente contam com profissionais da educação – geralmente, há muito tempo sem atuar diretamente no âmbito educacional - que coadunam com os interesses da classe dominante.

Tendo em vista as primícias de que a educação é um campo que exige uma atenção especial, temos no trecho abaixo um reconhecimento do fracasso das instituições internacionais quanto a sua política de atuação junto aos países em desenvolvimento, fracasso reconhecido pela própria ONU.

Após a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o

desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu aos anos 1980 o caráter de “década perdida. (SAVIANI, 2013, p. 402).

O relato a seguir demonstra a realidade da educação na última década do século XX. Em que podemos evidenciar que, muitas vezes, a divulgação de dados oficiais dos governos que aparecem mais como uma propaganda governamental não coaduna com a verdadeira situação em que a educação em nosso país se encontra, pela qualidade, pela oferta, pelos investimentos e sobre tudo na qualidade de trabalho de nossos professores.

A ampla e muitas vezes exagerada divulgação de ações gerou a convicção de que a educação estava finalmente mudando. Porém, resultados negativos do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (Saeb) começaram a minar o otimismo criado: a falta de vagas para milhares de crianças produziu desconfiança quanto ao que fora propagado, e a não melhorias das condições salariais levou os professores à síndrome da desistência. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 187).

De acordo com LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2012) tivemos no ano de 2001 a aprovação do 1º Plano Nacional da Educação submetido a aprovação do Congresso Nacional, em consequência da exigência legal tanto da Constituição Federal de 1988 (art. 214) como da LDB nº 9.394/1996¹⁰ (art. 87, § 1º), esse plano deveria ser colocado em prática com a proposta de atender além dos objetivos estabelecidos a duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a execução das políticas públicas para a educação.

No final da década de noventa e início dos anos 2000, Contreras (2002) apontava para as questões que envolviam as mudanças e, qual o possível caminho a seguir. Ainda que retratava com muita propriedade sobre a Espanha, seu país, possuía ele um considerável conhecimento e amplas condições para discorrer sobre o cenário internacional.

Na época em que ocorre internacionalmente o auge de políticas educacionais semelhantes, devemos levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação. Também supõem a expansão de ideias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la. (CONTRERAS, 2002, p. 228).

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trata-se da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em análises feitas e divulgadas no Observatório PNE¹¹, é possível observar que algumas metas evoluíram ao longo desse 1º Plano, porém, é evidente que de maneira muito simplificada. Em parte, ainda pelos baixos investimentos por parte da União, Estados e Municípios. É possível acreditarmos que a exclusão do envolvimento docente e das categorias que envolvem a educação contribuíram se não, para o fracasso, ao menos para uma evolução extremamente acanhada.

Essas intervenções sem uma prévia avaliação direta com os envolvidos no processo educativo, a escola pública brasileira e seus sistemas educacionais se atiraram ao fracasso, tanto do ponto de vista das avaliações externas, que possuem seus parâmetros muito questionados pela classe docente, bem como, nos resultados sociais, que apontam para uma nítida degradação de valores e compromissos do indivíduo para com o outro.

A culpabilização dos professores por tais resultados é comum, pela mídia, pelos governos e pela própria sociedade. No entanto, é notório que a culpa pelo fracasso escolar brasileiro e o sofisma retórico atual de melhora, buscam eximir os governos da sua verdadeira responsabilidade ao não investir na educação. E ainda, a classe detentora do poder como aponta Freire (2011), ao mostrar que estes buscam somente a permanência do que está posto, sempre evitando a transformação das relações de opressão, que se conformam num mundo segregacionista e, à realidade que parece se encerrar no dia do recebimento do salário.

Após ampla discussão e debate sobre as relevâncias a serem aplicadas no próximo PNE - que deveria ser aprovado em 2011- e foi aprovado somente em 2014, com duração até 2024, tivemos uma atenção de certa forma especial para o ensino superior e à formação docente. Foram definidas seis metas destinadas a estes temas e mais uma para o plano de carreira.

A quantidade de estratégias das metas direcionadas ao ensino superior que não foram executadas, ou ainda, com uma implementação muito aquém do que poderíamos esperar, é um retrato impiedoso da atual realidade no que tange à formação docente. A falta de investimentos é sem dúvida um dos principais fatores que atuam para o não cumprimentos de muitas das

¹¹ Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de *advocacy* e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País. A iniciativa conta com um site (www.opne.org.br), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. A ideia é que a ferramenta possa ser um instrumento de controle social - para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas - e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores. Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acessado em 02/10/2018.

estratégias, ‘ao que tudo indica com muito mais dificuldades com a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que prevê um congelamento dos gastos públicos por 20 anos.

Segundo dados do Observatório PNE, no que se refere a Meta 12 (Educação Superior), o objetivo é elevar a taxa de matrícula bruta e líquida para a graduação. Saindo de 16,5% em 2001 a taxa de matrículas brutas, chegamos apenas a 34,6 % em 2015 (Meta para 2024 é 50%), ou seja, uma evolução muito acanhada, levando-se em consideração que em 2009 tivemos 563 mil contratos do FIES¹² formalizados, no ano de 2014 esse número subiu para 2,1 milhões contratos formalizados. Ainda que tenha havido uma retomada no aumento do número de vagas na rede Federal, principalmente no Nordeste, o que fez elevar em muito os índices da região, em outras, esse aumento foi quase insignificante, quando não, reduzidos.

Um aumento que podemos considerar é o referente ao modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de forma a apoiar seu sucesso acadêmico que subiu de pouco mais de 220 mil atendidos pelo FIES, para os cerca de 440 mil. Apesar desse crescimento, tanto o FIES como o PROUNI¹³ deixam a desejar no que diz respeito a quantidade que ainda poderiam atender, pois, não se registrou aumento de atendidos após a aprovação do PNE.

Em números, a formação docente também é outra meta que não mostra uma evolução significativa. Em dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016, apenas 77,5% dos professores da Educação Básica possuíam ensino superior. Para os anos finais, esse percentual caiu para 46,9%. Esses números mostram a tamanha estrada que temos pela frente no que diz respeito a atingir a Meta 15, que se refere a termos 100% dos docentes com ensino superior. Tarefa tão árdua que a própria LDB prevê a possibilidade de se atuar na educação sem essa etapa concluída. O que em tese não deveria ocorrer, uma vez que, com a sua promulgação em 1996, todas as esferas tiveram 10 anos para se adequarem a legislação, e depois de 10 anos foram dados mais tempo para as devidas adequações, ou seja, passaram-se 21 anos e até hoje estamos com dificuldades em caminhar para a obtenção de professores formados nas unidades escolares.

É gritante a necessidade de professores nas unidades escolares, o déficit para o ensino médio está na casa de 32 mil, sendo que 30% correspondem à disciplina de Física, 15% à de Química e 5% à de Matemática. Tarefa difícil mudar esses números, uma vez que a taxa de

¹² FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

¹³ PROUNI - Programa Universidade para Todos - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

conclusão no ensino superior está muito aquém do esperado. Nas instituições públicas a taxa de conclusão está na ordem de 44,7% em 2014, sendo a meta para 2024 de 90%, ou seja, aceita-se ainda, oficialmente, que tenhamos classes sem professores formados. Nas instituições privadas esses números são ainda mais modestos, para não dizer trágicos, 32,6% foi a taxa de conclusão em 2014, sendo a meta para 2020 a taxa de 75%.

A atual política de governo¹⁴ parece não estar alinhado as questões que envolvem o Plano Nacional de Educação, sendo que, para o ensino médio o percentual de professores formados estava na casa de 54,9% em 2016, número que provavelmente não terá muitas alterações, uma vez que foi aprovado a participação de indivíduos com notório saber junto a formação dos alunos, ou seja, pessoas que necessariamente não possuem uma graduação em nível superior, mas que apresentem conhecimentos em uma determinada área e atuem com excelência na área.

Para os Programas de Pós-Graduação essa realidade não é diferente, aliás, muito pior, chegando a situação de, ainda estarmos atrás no número de apresentações significativas em revistas e periódicos de grande conceito quando comparados com o Chile.

O nível de investimento para a Pós-Graduação, apresentado pelo Observatório PNE demonstra que apesar de um ligeiro aumento em uma das agências de fomento para o setor, ainda se coloca muito aquém do que deveríamos obter.

Em 2013 a CAPES¹⁵ executou um investimento na ordem de 4,3 bilhões de reais, em 2015 subiu para 7,9 bilhões. Ocorre que, a nova política econômica do presidente Michel Temer aponta para uma redução desses investimentos, com a justificativa de conter os gastos públicos. Más, será que investir em educação é um “gasto público”?

¹⁴ Estamos tratando aqui da Política Pública adotada pelo Governo do Presidente Michel Temer, que além de não apresentar boas propostas para o setor educacional, atua aplicando cortes de verbas e com a intencionalidade de Reforma do Ensino Médio que não atende as reais necessidades do referido ensino.

¹⁵ CAPES - A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". A Lei no 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho, cria a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Podemos observar que nosso país parece caminhar na contramão, em que todos os esforços traduzem um pseudo interesse em atender as reais necessidades educativas. Publicação da UNESCO, datada de 1980 já apontava para a necessidade de nos atentarmos a formação docente, quase quarenta anos depois ainda sentimos a ausência de políticas públicas nesse sentido. O texto abaixo elucida muito bem o que pretendo abordar.

Uma primeira conclusão que se depreende do exame das correntes do movimento educativo no âmbito internacional mostra que a formação de professores, sua seleção e aperfeiçoamento contínuo no exercício profissional figuram no primeiro plano das preocupações no campo da educação, especialmente quando estas se centram no rendimento qualitativo dos sistemas educativos. A prova está na inclusão tão frequente desses temas nos congressos e reuniões referentes a problemas educativos, o lugar preponderante que ocupam nas reformas educativas, as modificações nos planos de estudos para a formação do professorado e a numerosa bibliografia produzida a respeito. A convicção generalizada de que o nível e qualidade da educação estão condicionados, em primeiro lugar, pela capacidade do professorado motiva que os seus sistemas de formação continuam um setor prioritário, sempre em evolução, no conjunto de cada sistema educativo nacional. (*GIMENO, apud MARQUES, 2003, p. 16*)

O tema formação é amplo, portanto, é necessário um recorte panorâmico em relação à formação política que os profissionais do magistério adquiriram ao longo de seu caminho estudantil e profissional. Fica claro que, atualmente, longe está o magistério de compor a elite intelectual da nação, fato que em outrora era capaz de mobilizar movimentos e fazer leituras sociais importantes para as mudanças de diretrizes da política local, regional e nacional.

Se os programas de formação docente não atuam para que possamos atender minimamente o número exigido nas diversas redes de ensino, o que dirá da qualidade e da ideologia desses poucos profissionais que vêm se formando e atuam numa sociedade que exige uma postura crítica para que se possa haver mudanças no campo social?

A compreensão para que os fenômenos, que afligem a categoria dos professores demanda observação da conjuntura política, pela qual o mundo apresenta como resultado de processos de transformações ocorridos nas últimas décadas. Processos que reafirmam os valores do neoliberalismo como modelo político econômico que dita às formas pelas quais governos e instituições privadas agem de forma constante e sorrateira no mundo globalizado, influenciando o mundo como os professores analisam suas práticas, a escola e os alunos.

É preciso integrar os docentes na realidade de sua função social, e para isto podemos apontar o que propões Freire (1996).

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 1996, p. 142)

O fenômeno sócio político como resultado intencional não é algo novo na história, tendo o princípio de que *“os fins justificam os meios”*, a maioria dos políticos tem Maquiavel como livro de cabeceira. O filósofo renascentista é influência constante em todos os momentos na organização política dos Estados, no campo das políticas públicas sua cartilha é aplicada cada vez mais, tendo vários de seus elementos direcionadores adotados sem pudor pelos governantes. Claro está para qualquer analista criterioso de que atualmente diante da doutrina neoliberal, dividir para governar é de suma importância para o êxito de seus projetos, que no caso dos serviços públicos como a educação direciona ao sucateamento de sua oferta com fins de privatizar ou terceirizar sua oferta.

Como Professor da rede estadual de ensino, pude constatar ao longo da última década (2007 e 2017), que os ataques à classe docente no cenário acima apresentado, foram simplesmente avassaladores. Nele se defendia, por exemplo, a divisão da categoria em efetivos e contratados (dentre estes, os eventuais), e assim, temos hoje, os efetivos, os contratados com “certa estabilidade” (divididos em categoria F e V); os Contratados por tempo determinado chamados de categoria O (o qual tem restrições de direitos comparados aos demais), estes últimos ainda são divididos em, pelo menos, outras duas classes: uma com classe/série atribuída e o outro, apenas como eventual. Esta fragmentação da visão e operação sobre a prática gera uma série de incoerências no próprio sentido a ação pedagógica.

Tirar dos ombros do Estado suas responsabilidades sociais é o objetivo neoliberal, entre elas a educação, presente em nossa constituição como obrigação do Estado.

Cada vez mais, políticos têm atuado com características que os apontam como indivíduos cercados de interesses próprios ou de um grupo, deixando de lado suas obrigações junto a sociedade, a comunidade que o elegeu, perdendo o ideal aristotélico do *“bem comum”*. Esta dura realidade tem relegado a educação a condições muito precárias. Retirando – a, inclusive, das prioridades de muitos planos de governo.

Em contrapartida, o setor privado que recebe os profissionais oriundos do fracasso estatal, são relegados ao rebaixamento salarial e redução de direitos trabalhistas, tais imposições do mercado privado advêm das péssimas condições ofertadas no âmbito estatal. É evidente que possuímos as exceções, ou seja, escolas e redes de ensino privada, que valorizam e oferecem excelentes ambientes de trabalho. Estas, infelizmente, por imposição da *“meritocracia”*

defendida pelo atual modelo econômico, atendem uma minoria dos excelentes professores que temos. Enquanto as demais, empregam aqueles que se dispõem a aceitar baixas condições de trabalho (tão precárias quanto as redes estatais) acreditando, poder mudar seu status social.

Freire (2006), aponta que nesse contexto a formação política do cidadão é sublime para compreensão daquilo que ocorre no seu cotidiano. O profissional docente é antes de qualquer coisa, um cidadão, com o agravo de fazer parte da pequena parcela da população que teve acesso ao Ensino Superior.

O afastamento e a aversão sobre tais questões de ordem do momento, sem que tal segmento da sociedade se debruce sobre suas consequências imediatas ou a médio e longo prazo definem o panorama da ideologia política e sua liberdade para agir sobre quaisquer temas. Como temos visto mais incisivamente após o pleito eleitoral de 2018, com ações do movimento da Escola Sem Partido. Outro afastamento que é possível observar está na atuação sindical, ainda que tenhamos muito a discutir sobre as atuais ações desta ferramenta de combate junto as imposições governamentais, não podemos abandoná-lo. Apple (2006) aponta a necessidade de atuarmos de maneira crítica junto à organização curricular. Abrir mão de qualquer espaço onde possa acontecer as disputas do currículo parece apontar um fracasso da atuação docente.

Participando efetivamente das questões sindicais, das eleições, de congressos e outras reuniões, tenho percebido não só um descontentamento, mas um abandono dos docentes quanto a vida sindical. Deixar de atuar sindicalmente é abdicar de um valor de luta contra as diferenças que assolam a atual sociedade e a classe dos professores. Precisamos utilizar de todas as ferramentas possíveis e principalmente as que possam estar atreladas a um senso crítico na busca de melhores condições de trabalho, de vida e, a quebra de uma hegemonia que se mostra cada vez mais cruel.

Tudo indica que devido à prática docente e pelos relatos estudados, que o caminho para a mudança na formação docente é a formação ideológica crítica, progressista, a formação enquanto sujeito histórico, conhecedor de sua responsabilidade e de fazer acontecer mudanças que atendam às necessidades que sua prática apresenta no cotidiano. Conhecer as correntes ideológicas que permeiam o universo educacional é o primeiro passo para qualquer processo de formação relativa à educação. Esta hipótese reabre a já antiga discussão da formação ampla do educador para compreender a história e a política de seu tempo e melhor situar-se em sua tarefa.

Neste início do século XXI não é mais permitido se manter leigo às questões políticas e sociais e se dizer professor. A rápida e complexa dinâmica de mundo conectado cobra

resultados, que por sua vez fogem as diretrizes trabalhadas pelos professores e, que só podem ser contestadas se estes forem conhecedores de tais diretrizes.

O discurso das mídias oficiais e os argumentos de algumas facções políticas podem trazer à luz a importância da educação, porém, a prática está longe de atender as demandas necessárias ao trabalhador da educação e às melhorias das dinâmicas da sala de aula. Os professores têm atuado sob condições degradantes em que se quer possuem condições mínimas para a execução de seu labor. Além do mais, não conseguem participar das discussões que envolvem os rumos da educação.

As grandes lutas dos professores, aquelas que os empolgam os milhares e os levam à praça pública, são forçados a não transcenderem as reivindicações salariais. Mas, a partir daí a dignidade profissional ultrajada inicia já a indicar os caminhos de uma recuperação através da responsabilidade que cabe aos educadores na redefinição dos rumos da educação brasileira e dos parâmetros da qualidade do ensino só possíveis pela qualificação profissional e pela ação corajosa dos docentes nas salas de aula e nos espaços políticos da escola por eles assumidos. (MARQUES, 2003, p. 35)

Assim, se faz necessário, algo buscado pelos elementos desta pesquisa, ter a possibilidade de levantar uma quantidade de dados que comprovem as questões que se insurgem como reivindicações “enlatadas” dos próprios professores: isso significaria assumir para si a culpa de algo que extrapola seu âmbito de atuação e que, às vezes, nem conhecem. Ao adotar tal posicionamento se ajoelham perante seu desencantamento e perdem o foco de sua prática, deixando de lado o objetivo de promover a aprendizagem, e mais, deixar de lutar por melhorias reais na sua condição de trabalho. Dessa forma se coloca a necessidade de um profissional sempre renovado e que esteja apto a assumir o papel daqueles que desistiram de sua prática. É nesse caminho que nas últimas décadas as reformas se apresentaram no campo da Educação, em especial na formação de professores.

Ora, de uns vinte anos para cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professores tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. [...] Se esses esforços forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se profissão, semelhante a profissão do médico, do engenheiro e do advogado. (TARDIF, 2010, p. 250)

O reencantamento pelo magistério passa pela retomada dos fundamentos epistemológicos e históricos de sua profissão. Mas vai além dela. Passa pela sua visão de mundo e pela formação política. Primeiramente, é preciso ter a noção real do que acontece no cotidiano escolar, na sua estrutura, nos anseios e angústias que movem ou paralisam os professores. Não se trata de descartar a ideia de profissionalizar como forma de manutenção da ideia de ofício como uma arte abstrata sobre um saber real, e sim de aferir meios de formação “politizantes” que resgatam fundamentos adormecidos, pelo desuso.

Como mencionado na primeira parte deste estudo, estaremos mais uma vez trazendo à tona alguns conceitos apontados por estudiosos da área. E esta continuidade retoma a fala de Mello (1995) apontando que o fracasso escolar era no passado um fato igual aos fatos físicos, uma coisa, não um processo ou fenômeno em movimento, ainda que ligado às questões sociais, era visto como algo irreversível. Se os alunos apresentavam condições desfavoráveis na sua escolarização, eles teriam o fracasso como resultado “sine quo non”. Assim, podemos perceber que a atuação docente era recheada de credos um tanto distante da realidade como a de hoje.

Pensando no momento em que Mello (1995) faz suas contribuições, podemos entender o quanto a escola precisava ser melhor analisada e compreendida.

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (MELLO, 1995, .43)

De acordo com o texto acima, é possível enxergar a quantidade de apontamentos realizados pela autora e sua preocupação em traçar algumas características latentes no processo educacional da década de 1980. A autora cita ainda passagens como a burocratização do sistema de ensino, buscando atender a enorme demanda quantitativa, embora fosse inversamente proporcional a escassez de recursos materiais e humanos. Problemas crônicos no Brasil.

Contudo, para Mello (1995) a educação é privilegiada, dada a característica ideológica de que pode se revestir, sendo ela apresentada como um instrumento, um mecanismo de ascensão social que independe dos condicionantes de classe.

Os objetivos apontados no início da dissertação buscam ser elucidados sob essa ótica, analisando como os professores percebem nos dias de hoje essa afirmação e como tais visões podem ter repercussões no rendimento dos alunos.

Ampliando esta visão e preocupação Nosella (1998) traz algumas informações históricas sobre a educação no nosso país. Delas, mas faremos um recorte de seus apontamentos quanto à tentativa de massificação do ensino.

... o populismo educacional democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade; ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz-de-conta”, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados, redução da hora/aula, etc., tudo para “cicatriz” a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a Escola, para outro “faz de conta” que oferece. (NOSELLA, 1998, p. 57)

A base do conceito da formação docente é a busca pelo caminho do reencontro com seus princípios que o professor deixou de lado nas últimas décadas, por razões diversas houve o afastamento entre formação e prática. Reaproximar estes elos são desafios que não serão transpostos por imposições, mas sim construídos dentro de uma dinâmica política afirmativa que coaduna com os interesses particulares e coletivos da sociedade. Como afirma Paulo Freire (1996), ser professor é ser político, porque o ser humano é político em sua essência.

As questões atuais envolvem um fator determinante e cada vez mais poderoso na discussão sobre a formação e a atuação docente: o mercado.

A descentralização educativa obriga a parcelar o corpo docente e o país que estão descentralizando vêm rompendo as estruturas organizativas do professorado como unidades profissionais reivindicativas e de pensamento. E a entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência. (SACRISTÁN, in PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 83)

Como podemos observar o “*front* de batalha” é muito mais complexo. Não podemos desconsiderar o campo de atuação das reivindicações dos professores para uma melhor condição de sua atuação. Historicamente, vive-se uma realidade que não favorece o docente, e ao longo dessa história nada parece ter mudado em seu favor.

As ações de políticas públicas, os investimentos do mercado, os avanços tecnológicos, dentre outras, são algumas das urgências com a qual a classe de professores precisa ter entendimento e acima de tudo, precisam estar atuando na discussão desses enquanto formador de opinião. Pimenta (2008) faz algumas considerações a respeito da mudança no paradigma de atuação docente, revelando que deixamos de lado os saberes para atuarmos no campo das competências, essa mudança tem reduzido a atuação docente a técnicas, transformando a educação em um grande mercado.

Ideologicamente, é necessário ofertar condições para uma atuação docente reflexiva, autônoma e acima de tudo progressista, crítica, não deixando prevalecer questões que possam dirimir sua atuação enquanto responsável pelo processo de formação de uma sociedade que clama por ações mais humanas e menos capitalistas. Freire (1996, 2011) aponta uma grande quantidade de características relevantes para esta formação e atuação docente. Esta dissertação tentará elucidar estas questões dentro da apresentação dos questionários feito junto aos docentes em pleno ano de 2018, em meio uma disputa política tensa e que dividiu o povo brasileiro.

3 - DO COMPROMISSO DOCENTE AO CONHECIMENTO DO ALUNO

“Não basta saber que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

A atuação docente está intrinsecamente ligada ao compromisso para com a aprendizagem do aluno, porém ocorre que esta atuação nem sempre compreende o que todas elas estão inseridas no campo de suas atividades. Por vezes, o professor que desconhece do que trata o aparato pedagógico no qual está inserido, não é capaz de observar que suas atividades estão a servir os interesses da classe dominante. Apple (1993, 2008) evidencia essa abordagem, deixando claro a importância de uma visão crítica docente.

As tradições que dominam a área ajudam na reprodução da desigualdade e ao mesmo tempo servem para legitimar tanto as instituições que a recriam quanto nossas próprias ações dentro delas. (APPLE, 1993, p29)

Complementamos o argumento com:

Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no “*corpus* formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Pelo fato de atuarmos, frequentemente de forma inconsciente, *como veículos* para a manifestação desses valores, a questão não está em como fazer para ficar acima da escolha, mas nos valores que devemos afinal escolher. (APPLE, 2008, p. 42)

Contreras (2002) também aponta algumas questões relevantes quanto a atuação docente, chamando a atenção para abordagens relacionadas ao profissionalismo e proletarização. Existe certa confusão onde o profissionalismo é visto como algo extremamente valioso dentro do campo de reconhecimento de sua atuação. Na realidade, o termo está depreciando em muito a ação pedagógica, colocando o professor apenas como mero proletário¹⁶.

¹⁶ A definição aqui está muito próxima da utilizada na antiga Roma, em que o indivíduo tem que oferecer sua força de trabalho, a única coisa que possui para sobreviver.

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Diante desse cenário é preciso buscarmos entender como o professor pode estar atuando de maneira comprometida e de acordo com seus ideais.

Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2002, p. 63-64).

Partindo do pressuposto de valorização do trabalho docente, Contreras (2002) indica que essa passa pela *“profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo, obrigação moral, compromisso com a comunidade, competência profissional”*¹⁷.

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos de cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina. (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Ressaltar o compromisso docente não é apenas enxergamos suas obrigações que evidentemente são muitas e estão a vistas de todos, é também entendermos que este indivíduo possui sim um comprometimento ético e moral para com sua profissão e porque não consigo mesmo. Freire (1996), procura deixar bem claro o compromisso do educador diante das necessidades que envolve seu ato, isso não quer dizer que ele tem a exclusiva necessidade de transmitir conhecimento, o que não ocorre, mas por meio da prática conduzir o discente a condição humana de poder aprender.

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de

¹⁷ Grifos meu, o intuito aqui é dar o devido destaque ao que Contreras (2002) apresenta no Capítulo 3, com o tema **OS VALORES DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE** (páginas 71 – 85)

forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1996, p. 62).

Mello (1995) aborda uma realidade um tanto drástica no cenário educacional, onde o fracasso escolar da criança estava atrelado a sua condição econômica, ou seja, quanto mais desfavorecida socialmente, maior a possibilidade de fracasso escolar. Hoje, passados quase um quinto do século XX, procuramos entender como podemos fazer para que esta situação não prossiga se repetindo no cenário nacional. Obviamente, a postura do professor, parece ter relevância nesse papel.

Rist (citado por Mello, 1995, p. 37) respondeu a esta questão, constatando que os professores tendem a contribuir de maneira positiva junto a alunos que apresentam origem de classes sócias mais favorecidas. Atualmente, é evidente que na escola pública, o público atendido é na sua grande maioria os alunos oriundos das classes menos favorecidas, isso não pode implicar na falta de compromisso do educador para com este público.

Passadas muitas décadas, é público e notório que a escola de hoje atende um contingente muito superior e que o percentual de crianças fora da escola é bem inferior ao do passado. No entanto, é preciso saber como essa escola busca proporcionar um atendimento que se efetive enquanto a possibilidade de cumprir com suas necessidades de projeção social e humana. Sendo preciso fugir da postura apresentada na escola do passado.

Dar amor, carinho e afeto acaba sendo então a forma mais indicada para lidar com as crianças pobres na escola, além de buscar formas de assisti-la materialmente oferecendo merenda, uniforme e atendimento médico. (MELLO, 1995, p. 52)

A autora complementa seu raciocínio, buscando trazer à tona importante observação, onde relata a possibilidade de atuarmos com qualquer criança, independentemente de suas origens. Elucidando que cabe ao professor proporcionar mecanismos que possam envolver a atuação discente.

Minha hipótese é a de que **ele não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implica apostar que toda criança tem condições de ter acesso e de apropriar-se** do conhecimento escolar desde que se saiba trabalhar com ela. (MELLO, 1995, p. 52)¹⁸

¹⁸ Grifo meu – temos nesta passagem uma fala mais que pertinente dentro do que este estudo busca elucidar.

Para adentrarmos nesta questão é interessante incluirmos o pensamento de Gramsci (1982):

[...] a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado), é o **reflexo da fração de sociedade civil** da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. (Idem, p. 131)¹⁹

E complementa:

[...] o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. (Idem, p. 131).

Diante do exposto, podemos observar uma grande aproximação entre o pensamento de Gramsci (1982) e o de Freire (2011), no sentido de observarmos a necessidade do autoconhecimento docente, onde muitas vezes sendo ele um oprimido, atua reproduzindo a opressão sofrida por ele sobre o aluno. Simplesmente por não enxergar a qual cultura ele pertence e o que está por trás de sua atuação.

A educação como prática da dominação, [...] mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 2011, p. 92).

No campo de uma atuação comprometida, Gramsci (1982) afirma que um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, más, completa a afirmação alegando que este professor não será capaz de torna-los mais cultos. Está presente aqui a atuação burocrática sobre o trabalho docente, fazendo com que este aluno busque se tiver um “*um cérebro ativo*”, e conseqüentemente um bom, ou uma ajuda do seu ambiente social, uma “*bagagem acumulada*”. O autor ainda afirma que cada grupo social possui um tipo de escola.

A escola pública que ao longo da história sofreu muito com as diversas incisões governamentais, além das mudanças no viés social imposta pela transição de uma escola elitizada (Mello, 1995) para a atual, imersa na periferia, atendendo ao público do subúrbio. A instituição escola encontra-se num momento crítico, entre as cobranças por melhores índices e

¹⁹ Grifo meu – tentaremos trazer indicativos que possam enriquecer esta afirmação na apresentação da pesquisa.

a sua necessidade de atender socialmente, culturalmente e humanamente o entorno na qual está inserida.

O grande desafio é como podemos encarar as diversidades apresentada pela população local, do entorno escolar, como se desvincular dessa transformação histórica que não privilegiou a escola pública para de fato atender as necessidades educacionais do aluno? O professor, peça fundamental no processo de desenvolvimento do conhecimento do aluno, também parece encontrar-se atordoado diante do presente cenário.

Acreditamos que existam alguns fatores fundamentais que podem influenciar no desempenho e envolvimento do aluno para o seu sucesso escolar. Para Mello (1995) o sucesso na vida pode ser um desses fatores, embora cada um tenha uma visão do que seja vencer na vida. Não podemos deixar de lado evidentemente o papel do professor junto a esta questão.

O modo como o professor entende o que é ser bem-sucedido na vida em nossa sociedade provavelmente se associa com a ideia de sucesso e fracasso escolar que possui. (MELLO, 1995, p. 82).

As características que envolvem uma criança carente também é um outro fator importante e significativo dentro desse cenário. Para Mello (1995) toda criança pode adquirir algumas características, dentre elas, ser bom aluno, esta, geralmente adquiridas na socialização primária das crianças de origem mais favorecidas.

Isso possibilitaria compreender que depende em parte do trabalho da própria escola e do professor a criação de condições para que a própria escola e do professor também as adquirissem. Isso sim seria concretizar o ideal liberal de que a escola exerça na prática a autonomia que ela possuiria na superação das desvantagens sociais de sua clientela. (MELLO, 1995, p. 91).

O grande desafio do professor parece estar em atuar de maneira a ensinar crianças que não apresentam o perfil requerido ou adequado de acordo com a visão escolar.

Ainda que vultoso número de pesquisas desenvolvidas no tocante ao aprendizado discente no âmbito escolar, autores como Nosella (1998), tecem fervorosas críticas no sentido destas pesquisas terem densa teoria, mas se encontrarem distantes do cotidiano escolar.

Em suma, ou se produzem textos com sabor do real, mas sem brilho teórico, ou se produzem textos com bastante brilho, mas sem o sabor do nosso cotidiano escolar. Essa observação revela que nós, pesquisadores em educação, ainda não resolvemos a velha dicotomia entre o assim chamado “referencial teórico” e os dados empíricos da “pesquisa de campo”; obviamente, a tentativa de superar tal dicotomia eliminando (ou minimizando,

ou justapondo) uma das partes, é sempre muito grande. (NOSELLA, 1998, p. 69)

Propor conceitos fundamentais, análises sólidas e ensaio de soluções duradouras para a educação brasileira parece ser uma inevitável e uma constante busca entre os pesquisadores. Ocorre que, com o passar do tempo além de não conseguirmos soluções significativas, ainda vivemos com dualidades carregadas historicamente dentro do campo educacional. Nosella (1998) já apontava para divergências encontradas entre uma escola para as elites e outra para os trabalhadores.

Compreender o olhar docente para que ele possa lidar com estas contradições é extremamente importante. Sobretudo em momentos como o que estamos atravessando, onde defender os ideais humanos e desvelar o caráter político dos projetos educacionais pode significar posicionamento contra ou a favor de possíveis tendências que se apresentam no cenário político eleitoral em 2018. Fenômeno não exclusivo do Brasil neste início do século XXI quanto à Educação e à Cultura.

O olhar docente nem sempre está atento para alguns aspectos que segundo Mello (1995) são fundamentais para se encarar o fracasso escolar.

Opiniões sobre sucesso ou fracasso em nossa sociedade, tendo em vista aferir o grau de adesão do professor às diferentes formas que o pensamento liberal assume... Concepções e representações sobre o papel da escola em nossa sociedade... Percepções e expectativas sobre a criança *carente*, seu desempenho escolar, sua situação familiar. O tipo de reelaboração que é dado à experiência. Opiniões, motivações e expectativas quanto ao magistério e à situação profissional. (Mello, 1995, p. 60-61)

Assim, a busca por encontrar as melhores informações para que se pautem de maneira adequada a educação na década de 1980, Mello (1995) apresentou seu importante trabalho, um levantamento sobre a atuação docente, acompanhando, entrevistando e registrando muitas informações relevantes no que tange a essa dissertação de mestrado.

No próximo capítulo, apresentamos algumas questões que podem colaborar para a análise de situações que convergem ou divergem da atuação docente na década de 1980 e em 2018, além de elucidar o pensamento de um grupo de docentes sobre o seu olhar para com o aprendizado significativo discente.

4 - PERCEPÇÕES E DESCOBERTAS DO COMPROMISSO DOCENTE PARA O CONHECIMENTO DO ALUNO

“... o saber, suspeita-se, não cai do céu: são os seres humanos que o elaboram, o constroem com sua mente.”

Laville e Dionne

Podemos observar que os apontamentos aqui relatados contribuem com clareza para o desenvolvimento dessa dissertação. A investigação a respeito dos métodos e como os professores dizem conhecer os alunos nos dão indícios para uma condução fidedigna dos elementos conclusivos dos trabalhos.

Da pesquisa apresentada por Mello (1995) obtivemos algumas informações que não estaremos utilizando neste momento, como é o caso da escolaridade e formação do docente, muito por conta das exigências que a própria LDB (1996) preconiza como obrigatoriedades para este fim. As escolas e os sistemas públicos cujas escolas estão analisadas já têm atendidos os requisitos da Lei 9394/96 que prevê todos os professores com licenciatura até 2016. As extinções que já ocorreram há muito tempo de cursos como o Magistério²⁰ e CEFAM²¹ representam uma enorme dificuldade de se retomar a formação sólida para os educadores, a tarefa não foi cumprida integralmente, mas a formação em licenciatura não é a questão para as escolas pesquisadas. Outras informações que não estaremos utilizando é a ocupação dos pais e cônjuges dos docentes, pois não tem relevância em nossa pesquisa.

²⁰ Escolas de Habilitação Específica para o Magistério – trata-se aqui do extinto curso secundarista (ensino médio) que formava docentes para atuarem junto às primeiras fases da educação básica, excluindo o que denominamos hoje como Fundamental II. Com a promulgação da LDB de 1996, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (MENEZES e SANTOS, 2001)

²¹ CEFAM – Centro específico de formação e aperfeiçoamento para o magistério, criado em 1988 e extinto em 2005 com a formatura das últimas turmas, também com formação secundarista (ensino médio), visava formar docentes para atuarem na primeira fase do ensino fundamental. Os alunos deste curso recebiam incentivo financeiro e permaneciam na escola em período integral, também teve seu fim com base nas especificações da LDB de 1996, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Idem, ibdem).

Apresentam-se a seguir respostas às questões que vão possibilitar, uma reflexão sobre o olhar e a representação dos professores para com as condições de aprendizagem e desempenho dos alunos. Fizemos então uma pesquisa baseada em novas questões mais contemporâneas do que as feitas por Mello em 1982, que se tornaram necessárias para que se possa aproximar ao máximo da realidade atual e da complexidade das atividades de sala de aula.

Na tentativa de elucidar o olhar político-pedagógico e a expressão dos docentes que atuam nas escolas públicas observadas e verificar como se relacionam com as informações que colaboram para seu conhecimento sobre as reais condições de conhecimento dos alunos, foi elaborado um questionário contendo 8 (oito) questões.

Decidiu-se que haveria, em algumas questões, uma ponderação na atribuição de valor aos comportamentos favoráveis e desfavoráveis para o desempenho escolar do aluno, sendo mais pontos para os de maiores valores. Por isso, questões como desatenção pode “contar” mais para um do que para outro²². As características culturais podem valer pouco para uns e podem ser prioritárias para outros. Tais ponderações devem ser levadas em conta para a qualidade geral das respostas.

A questão de número 1 (um) e número 3 (três) possuem subitens que colaboram para melhor elucidar o pensamento dos docentes e que podem colaborar para que possamos compreender os motivos que levam esses professores a terem feitos as opções por determinados comportamentos e deixado outros como insignificantes ou com menor expressão ao seu olhar. Temos então, as questões de número 2 (dois) como complemento da primeira e, a questão de número 4 (quatro) como complemento da terceira. As questões dissertativas abrem um campo para que os docentes possam concluir ou fundamentar suas escolhas, podendo assim, gerar uma resposta mais fiel ao que dizem observar nas características dos alunos. Os critérios que utilizam para obter conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem é o que a questão de número 2 busca e o que se poderia acrescentar nas listas de itens e porque fazem parte da questão de número 3.

Na sequência, apresentaram-se as questões número 5 (cinco) e 6 (seis) que possuem graduações muito parecidas com a primeira e a terceira. Finalizando o questionário apresentarei as questões número 7 (sete) e 8 (oito), estas abertas, para que possam descrever suas experiências dentro da concepção democrática da escola.

²² Verifique o questionário em sua versão completa no Anexo 3.

As questões de número 7 e 8 tentam extrair dos docentes o que eles podem dizer sobre questões de democracia e igualdade, uma vez que todo o questionário tem o intuito de buscar um entendimento sobre as questões que envolvem a aprendizagem dos alunos.

A seguir, serão apresentados os quadros com as questões construídas pelo autor desta dissertação contendo os elementos que me parecerem mais significativos para detectar o olhar, ou representações, dos professores sobre seus alunos sob diferentes aspectos. Elas tiveram ponderações de acordo com o grau de classificação que os docentes atribuíram, sendo que foi atribuído maiores valores segundo o maior número dado ao item. Pretendia-se verificar assim que as questões valorizadas seriam comparadas com as menos valorizadas seja por seus conteúdos ou por conta da valoração atribuída pelos docentes.

Para a primeira interação entre o que os professores costumam dizer e o que podem transcrever em uma pesquisa, foi confeccionada uma pergunta classificatória, a Questão número 1, onde os docentes tinham a possibilidade de aferir sua resposta classificando as afirmações numericamente de 1 a 9, sendo que, os professores deveriam apontar o número 1 para o comportamento que menor importância acredita ter dentro das questões que interferem na aprendizagem do aluno e, 9 para o comportamento que acreditam ter maior influência na dificuldade de aprendizagem dos alunos.

A pontuação máxima para cada item nos dois primeiros quadros é 180 (cento e oitenta).

Foram entrevistados 20 professores e, para chegarmos a pontuação máxima todos deveriam dar o conceito 9 para um dos comportamentos. Existiu a possibilidade de os docentes atribuírem 9 (nove) para mais de uma resposta, fazendo com que mais de um item pudesse chegar ao valor máximo, ou atribuírem qualquer outro valor mais de uma vez, pois, não ultrapassaria de qualquer forma o valor máximo.

Uma síntese da análise das respostas do documento nos leva a algumas considerações gerais que serão explicitadas a seguir.

O primeiro valor apresentado aos docentes como marcação de território do bom ou mal desempenho do aluno é o **desinteresse, apatia, falta de motivação**, este é o “comportamento de não estou nem aí”.

Além do mais nota-se a sua recorrência pelo fato de aparecer continuamente nas discussões e análises dos docentes sobre notas dos alunos. Aparecem nos conselhos de classe/série ou nos bate-papos informais. Assim, este item poderá revelar se é possível verificar fortemente o que se nota nos conselhos e orientações.

O segundo comportamento que emergiu fortemente como fator preponderante no questionário foi a **Indisciplina**, tendo como subitens a agitação, saber se ele se levanta muito,

sobre sua “irriquietude” e se provoca os colegas. No questionário procurou-se dar esses subitens como indicativos comportamentais do que ser entendido como disciplina ou seu contrário, a indisciplina.

A **Desatenção**, esteve acompanhada de subitens como: não se concentra em leitura ou em atividades com mais de 4 minutos e, foi uma das variáveis escolhidas para verificar a forma como o professor vê a interferência de concentração, atenção, controle do tempo e da dispersão do aluno ou da classe como condição de aprendizagem. A primeira frase de entrada em sala costuma ser: “atenção alunos, silêncio, vamos começar a aula!”. O aviso significa que sem atenção não há aula. A simples presença do professor deveria anunciar o clima de concentração representada pelo silêncio ou pela postura de ordem e posicionamento em seus lugares. Parece, esta, uma batalha travada a cada mudança de professor ou a cada volta dos intervalos. Tal demanda constante pode desgastar mais ou menos a dinâmica da sala para criar o clima necessário de aprendizagem. Esta questão foi formulada para captar a relevância deste procedimento do aluno na visão do professor. Quanto é fundamental o silêncio, a concentração, o controle do seu movimento na sala e a participação do aluno com o clima de produção em classe? A proposta da questão é de ter dados para aferir a exigência deste comportamento, realmente, estar presente na lembrança docente como dificultador das possibilidades de aprendizagem discente.

Algumas **Características Psicológicas**, que teve como subitem a imaturidade, saber se ele demonstra carência afetiva, se procura chamar muito a atenção sobre si e se demonstra autoimagem negativa, foram lembradas para fazer parte deste questionário. Traz-se aqui outra variável que compõe o quadro de interpretação de como o professor vê o bom aluno, como ele vê aquele aluno que aprende. Que equipamentos mentais, psicológicos, atitudinais o professor espera que o aluno traga para a aula. Assim pretende-se ir fechando um ciclo de entendimento sobre o porquê de um bom rendimento ou de um mal desempenho. Como o professor percebe a maturidade psicológica básica para aprender? Ainda que a complexidade da questão possa ter mais variáveis para controlar outras dimensões da questão para adentrar no assunto, ela é fundamental na composição do questionário.

Apesar de sabermos que algumas das redes fornecem os materiais didáticos, eles não são suficientes para suprir a dimensão material mais ampla e fundamental à produção de conhecimento sistemático necessário ao trabalho da escola. Para captar esta dimensão de como o professor vê este componente da vida do aluno foi elaborado uma característica sobre manifestações que chegam indiretas à escola, ou à sala de aula sobre as condições materiais da família e do ambiente em que o aluno vive. Para isso foi adicionado à lista o comportamento:

Condições materiais, para saber se na visão docente o aluno evidencia alguma carência material – como não poder ter materiais escolares, ou se manifesta algum modo de subnutrição, ou apresenta problemas contínuos de saúde, ou outras evidências. Claro que tais manifestações são captadas de dados relativamente informais, mas que compõem de alguma forma com outros comportamentos um quadro para entender algumas causas do êxito ou do fracasso escolar.

Foi adicionado também uma questão sobre as **Características da história do seu cotidiano e da história recente de passagem por outras escolas**.

Tais relatos aparecem na memória do professor de forma fragmentada. Mas elas conseguem ir formando em seus quadros avaliativos poderoso elemento de análise do estudante. Aparecem estes subitens como um olhar genérico sobre o aluno que permite ao professor afirmar que o aluno tem -falta de base ou - falta de método de estudo, ou não fazer lição de casa, ou cabula muito a escola, “rodou” por várias escolas antes de chegar à atual (como fator negativo), ou ainda que o aluno se destaca em alguma habilidade mental, mas fica travado em outras. Tais afirmações partem de algumas observações, mas nem sempre sistemáticas ou desprovidas de simpatias ou seu contrário. Este universo de classificação interfere significativamente na análise de seu desempenho futuro e pode moldar a forma como o docente organiza sua própria aula ou seu sistema de avaliação.

Um comportamento buscará observar o fato da **pouca participação em ações de caráter social em sua comunidade** por parte dos alunos e, não ter grupos de atividades no bairro representa um certo afastamento de diversas ações sociais, diferente de um passado recente em que existiam um número maior dessas ações. Isolar-se com relação às questões da escola ou dos colegas também demonstra uma dificuldade de socialização, característica inserida dentro do item e importante para a observação docente.

As escolas têm mostrado uma certa redução da ação e inserção da participação discente, muitos, não interagem com ações do Grêmio da escola deixando de lado um dos mecanismos importante para a sua socialização, o mesmo acontece com ações como as práticas esportivas ofertadas pelas escolas.

A não participação de atividades esportivas em clubes ou associações, ou em atividades extraclasse como passeios e excursões, também podem apontar para um direcionamento das relações discentes, bem como, não participar de atividades religiosas como o grupo de jovens, estes comportamentos foram de início inseridos na lista para aferir a possibilidade de respostas dentro de um contexto social, participativo, veremos se para os docentes esses mecanismos de socialização podem ou não contribuir para uma aprendizagem significativa.

Atualmente as crianças e jovens têm se limitado a tarefas que pouco estão no bojo social. Saber se a ausência desses jovens nesses ambientes é perceptível ao olhar docente e se isto faz com que os alunos tenham maiores dificuldades no processo de aprendizagem torna-se um item fundamental na pesquisa.

O ambiente familiar desorganizado tem sido uma das questões bastante apontadas pelos docentes e comunidade escolar em geral. Muitas vezes, acompanhadas da ausência dos responsáveis mostra que esses alunos são oriundos de famílias desestruturadas e este fator pode colaborar em muito para o fracasso escolar do aluno, pois, existe a possibilidade de haver um núcleo familiar não participativo nas questões escolares, ou muito negligente quanto a estas questões. Esses subitens irão compor mais um comportamento a ser observado, as **Característica do atendimento familiar** e será colocado à prova junto ao olhar docente.

Saber sobre o **Repertório cultural do aluno**, como: saber se ele lê pouco, geralmente observado pelo vocabulário ou falta de informações em inserções pedagógicas, o fato de não acompanhar noticiários, pois, muitas vezes se coloca um tanto alheio aos acontecimentos retratados pelos demais colegas, a não participação em algum grupo de jovens que comumente abraça um número específico de alguns bairros ou regiões, observar se viajam, ou vão a teatros, se toca algum instrumento e, assim participa de grupos musicais, tais subitens foram inseridos para observar questões que estão ligadas ao convívio cultural do aluno.

Esse convívio pode estar atrelado não apenas ao seu local de residência, mas com o que geralmente chama sua atenção, fazendo com que não participe de atividades onde mora, mas se deslocando para outros bairros ou espaços onde pode encontrar seus pares, participar de atividades culturais e trocar ideias e informações sobre seus gostos e ratificando seu envolvimento com o mundo juvenil.

Com o quadro a seguir poderemos elucidar estas questões.



Quadro 1 – Comportamentos que prejudicam o rendimento escolar.

A presente pesquisa não tem o intuito de ser uma ferramenta de comparação dos dados levantado com os estudos de Mello (1995). Os dados aqui levantados fazem parte de um outro universo igualmente valioso, ainda que limitado a duas unidades escolares da região metropolitana de São Paulo. O universo pesquisado é restrito a docentes que atuam em sua maioria (75%) na rede estadual acumulando com uma rede municipal, alguns ainda, atuam em duas redes municipais (20%). Onde 55% trabalha em uma só rede.

Para análise da questão de número 1, utilizo também as respostas da questão de número 2²³, que sendo dissertativa, buscou complementar as informações de modo a demonstrar como os docentes possuem seus conhecimentos a respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Iremos analisar as respostas de 20 professores de 3 cidades da região metropolitana de São Paulo, que de maneira voluntária se prontificaram a contribuir para o enriquecimento de dados que possam elucidar um pequeno universo de atuação, permitindo a leitura e a observação do que entendem ocorrer com os facilitadores ou complicadores para a aprendizagem dos alunos nas comunidades escolares em que atuam.

Aqui, a **desatenção** (não se concentram em leituras ou em atividades com mais de 4 minutos) – obteve uma soma ponderada de 140 pontos. A desatenção se apresenta como principal comportamento prejudicial ao rendimento escolar. Este é um comportamento que segundo o grupo de professores continua a se apresentar como extremamente contraproducente.

A desatenção dos alunos à exposição de uma aula pode ter diferentes causas: estar com problemas fora da sala que o impedem a atenção; tem limitações de entendimento das bases para o acompanhamento dos conteúdos; não tem interesse por aquele ramo do conhecimento ou o professor não está dando uma aula mobilizadora para toda a classe e não apenas para ele. As causas da desatenção são múltiplas: elas não podem ser atribuídas apenas ao desligamento interno para com a aprendizagem, mas a diferentes fatores que cabe aos docentes desvendarem, continuamente. Mas aqui nas respostas dadas fica marcante o aspecto de importante desmobilização para a aprendizagem do aluno. Por quê? É outro problema a ser analisado.

É visível que a escola continua não atraindo nossas crianças e jovens. A atenção às atividades são um problema genético ou da cultura, ou da pedagogia ou da falta de exercício de atenção em outras atividades do cotidiano? Tais questões talvez passem ao longo da análise do

²³ A questão de número 2 tem a seguinte redação: Quais são os seus critérios para obter conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem do aluno?

dia a dia do docente. E assim, pode ficar mais fácil atribuir genericamente ao aluno toda a carga de responsabilidade pelo exercício da atenção às leituras e às outras atividades em sala de aula.

O uso das tecnologias móveis presentes nos *smartphone*, vem agravando esta zona de dificuldade das atividades costumeiras das escolas. Cabe implantar o uso massivo dos dispositivos móveis para a solução dos problemas? Ou proibi-los? Será que as duas soluções resolveriam o problema da tal concentração para o trabalho?

Devido à atual conjuntura e às mudanças sofridas em nossa sociedade, as **características do atendimento familiar** (ambiente familiar desorganizado, os responsáveis não são presentes; núcleo familiar não participativo nas questões escolares) aparecem com a segunda maior pontuação nas respostas docentes – 139 pontos, recebidos após a ponderação das respostas.

É interessante notar que em pesquisa feita em 1982 por Mello (1995), este comportamento aparecia sem nenhuma expressão, muito atrás em número de respostas. Mesmo reconhecendo a diferença de questões aplicadas aos docentes e o tempo transcorrido (36 anos) entre uma pesquisa e outra, pode-se inferir que ocorreu uma mudança na organização das relações familiares, de trabalho, de presença dos pais em casa, de exposição a meios de comunicação e à nova forma de interação e responsabilidades entre os jovens e os adultos da família. As análises causais destas variáveis não cabem no escopo desta dissertação.

Sempre é bom renovar o princípio de que não se está fazendo um juízo de valor sobre o aluno nem sobre o professor, mas retrata-se aqui o que o professor julga e tem como representação o que é a causa da dificuldade, mas não a real causa dela ou delas. Esta pesquisa afirma exatamente que as representações e percepções (opiniões, frequentemente) têm um forte impacto na operação das atividades pedagógicas pois podem alterar a eficácia da prática e resultado docente.

As respostas trazem forte visão dos docentes que os pais fazem falta no acompanhamento da vida de estudos dos filhos. Atividades de algumas secretarias de educação que fazem atividades de aproximação dos pais, famílias e responsáveis trazendo-os para atividades na escola se mostram muito eficazes em resultados gerais de melhoria de aprendizagem. Mas nossa pesquisa não estendeu seus objetivos a tais propósitos.

O **desinteresse, apatia e falta de motivação** (135 pontos) foi a terceira maior média de respostas e comportamento negativo na visão dos docentes como fator de baixa aprendizagem. Muito do desinteresse discente é associado a falta de estímulo por conta de aulas maçantes e desinteressantes do ponto de vista do aluno e, também das más condições físicas dos prédios e

estruturas, da falta de recursos materiais como ambientes favoráveis para algumas atividades mais elaboradas, ou ainda a má formação docente.

Ocorre que esta pesquisa traz a visão desse grupo docente, que de alguma maneira visualiza a apatia do aluno e aponta esse comportamento como fator preponderante para o fracasso escolar.

Quando Mello (1995) realizou em 1982 sua pesquisa, ela apontava que este comportamento era o primeiro em seus relatos. Os tempos mudaram, mas as causas continuam próximas. O Desinteresse. O motivo do desinteresse tem características mais internas à pessoa. Uma certa falta de vontade, uma desmobilização de forças psicológicas ou mesmo físicas de responder aos estímulos dos estudos. De escrever, de ler, de pesquisar, de concentrar-se numa só atividade, de perseguir resultados. Cada vez mais raro no jovem (e no adulto) a atenção é dispersa para responder a dezenas de pequenos apelos.

A falta de motivação pode ser entendida como a mobilização interna, pessoal, individual, como se houvesse algo natural que gera a falta de interesse ou descaso. Como se fosse um dom, além disso, aparece como uma importante causa da aprendizagem.

O que vem de fora, ditado pelo ambiente social, aparece aos professores menos determinante sobre as mobilizações psicológicas dos alunos. Neste sentido, esta visão defende que a cultura – os fatores sociais e econômicos e valorativo que os cercam têm menos relevância do que as vocações e as vontades pessoais e a determinação da coragem, empenho e fé no futuro. Ideal liberal por excelência que aponta a “força de vontade de vencer na vida” como a grande determinante para o sucesso nos estudos, entre outras situações da existência.

Com o passar dos anos é possível observar que dos três primeiros itens apontados como comportamentos que prejudicam o rendimento escolar (desinteresse, indisciplina e desatenção), dois (desatenção e desinteresse) continuam a ocupar as pontes de 1982 até 2018.

As rodas de conversas, avaliações diagnósticas, sondagem prévia, o conhecimento sobre a família e a conversa particular foram algumas das ferramentas citadas pelos docentes para checar e obter melhores ou maiores informações sobre os alunos.

A **Indisciplina**, que ocupa a quinta posição – teve também alto escore de pontos entre os docentes - entre os comportamentos que interferem negativamente na aprendizagem do aluno. É comum nos encontrarmos em ambientes em que a indisciplina do aluno se torna item central das rodas de conversa. Para os professores a indisciplina é ainda uma grande responsável pelo insucesso. Ela faz parte daquelas ações que “vêm de dentro” do aluno. E não revelam algo que é uma resposta interna a uma provocação ou a algum estímulo do ambiente. Frequentemente os docentes não atribuem à uma aula desinteressante a causa da indisciplina

ou a um fator externo ao aluno. Isso, quase sempre, faz que as punições à indisciplina sejam ineficazes pois não parte de uma análise das causas que o fazem indisciplinado.

A indisciplina de fato funciona como o termômetro que indica temperatura alta: a febre não é um problema, mas uma manifestação de algum problema. Quebrar o termômetro ou simplesmente abaixar a febre não significa a solução. As indisciplinas, na maioria das vezes, são ditadas por causas externas à personalidade do aluno.

Após discutir com os docentes e apresentar várias informações sobre o currículo e a formação docente no primeiro capítulo, fazemos aqui um paralelo, apontando comportamentos que muitas vezes ficam excluídas das pesquisas que tocam os temas. Por exemplo: como podemos atuar para que situações que envolvem a família deixem de ser tão relevante enquanto fator negativo na aprendizagem dos alunos? Como a atual formação docente pode colaborar para trabalhar positivamente com as poucas inserções que os pais fazem na formação educacional das crianças?

A ideia aqui não é ser determinista, mas caminhar por um entendimento que possa coadunar para um estudo significativo das características negativas do desempenho escolar e colaborar para que deixemos de cometer eventuais erros na atuação docente ou na elaboração de projetos pedagógicos.

Após a análise dos comportamentos apontados pelos docentes como dificultadores do rendimento escolar, farei agora a apresentação dos resultados das respostas dadas pelo corpo docente sobre as características representadas pelos comportamentos dos alunos que facilitam o seu rendimento.

Para esta interação também foi confeccionada uma pergunta classificatória, em que os docentes tinham a possibilidade de aferir sua resposta classificando as afirmações numericamente de 1 a 9 nelas, os professores deveriam apontar o número 9 para o comportamento que acreditam ter maior importância dentro das questões que colaboram para uma boa aprendizagem do aluno e, 1 para o comportamento que acreditam ter menor influência.

A pontuação máxima para este quadro também é 180 (cento e oitenta), onde leva-se em consideração que dos vinte entrevistados, todos poderiam dar o conceito 9 para um dos comportamentos. Existindo a possibilidade de os docentes atribuírem 9 (nove) para mais de uma resposta, ou atribuírem qualquer outro valor mais de uma vez, não ultrapassando assim o valor máximo dos 180 (cento e oitenta) pontos.

Como apresentado na questão 1, a questão 3 também vem recheada de possibilidades de respostas para se adquirir indicadores pertinentes dentro do universo pesquisado.

O primeiro grupo de comportamentos da questão 3 busca evidenciar a variável **interesse**. Quer saber se o aluno **tem interesse pelos estudos**, manifestado pelas seguintes ações (subitens): **faz as lições e é presente sempre às aulas e atividades**. Estes comportamentos parecem apresentar bons indicativos para uma atuação docente em paralelo às ações discentes. Em tempos que as crianças e adolescentes possuem uma grande quantidade de informações nas mais diversas fontes, e em especial nos “*smartphones*”, ter interesse pelas questões escolares é muito pertinente, verificando-se sua existência pelas atividades dos alunos como fazer lições, estar presente ou estar com as atividades em dia.

Com relação à frequência, temos programas que associam a presença dos alunos a recebimento de verbas pelo governo federal (Bolsa Família)²⁴ tendo como primeira evidência que o a presença possa ser a base necessária da sua aprendizagem. Outra questão importante nesse item é apresentar as atividades realizadas, fazer as lições.

Muitas vezes, a grande dificuldade de se estabelecer um bom relacionamento junto ao aluno é desconhecer suas dificuldades ou deficiências. Estas geralmente são expostas em atividades diagnósticas/avaliativas que contribuem para fundamentar as ações docentes: quando os alunos não oferecem esse retorno, muitas vezes, os professores possuem certa dificuldade na interpretação e promover a evolução das ações discentes.

No intuito de verificar a atenção docente para as possibilidades dos alunos quanto à **participação das atividades de grupos e envolvendo-se com questões da classe e da escola**, abriu-se uma pergunta ao docente. Esse comportamento busca colaborar para uma investigação da atuação discente dentro inclusive dos órgãos colegiados, como: conselho de classe/série, conselho de escola, associação de pais e mestres (APM). Podendo ainda se estender a atividades propostas pelos docentes como é o caso de pesquisas em grupo e a realização de tarefas em outros ambientes, mostrando sua preocupação com o coletivo. Este comportamento apresenta-se como uma boa oportunidade de sabermos se dentro do universo pesquisado ele pode mostrar-se com envolvimento em algumas ações sociais. A escola, enquanto ambiente socialmente construído e elaborado para a vida em sociedade, é mecanismo fundamental para visualizarmos as possibilidades de aprendizagem dos alunos dentro desse contexto mais amplo do que a sala de aula, mas que se inicia nele.

Saber se o aluno **tem atenção e capacidade de concentração**, pode complementar as informações adquiridas com a questão de número 1. Nela, os docentes afirmaram sobre a

²⁴ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

desatenção e baixa capacidade de concentração. Com a análise deste comportamento podemos ter a concretização positiva ou negativa das informações adquiridas. Permitir ou dar condições aos docentes para que se tenha a total atenção do aluno parece uma possibilidade fundamental dentro da visão docente.

Atualmente, sabemos das dificuldades encontradas por toda a comunidade escolar em obter a atenção dos alunos e como os professores têm o hábito de associar este comportamento a melhores possibilidades de aprendizagem. Mas pouco talvez se pergunte o que eu como professor fiz para conquistar esta atenção. Quais são os procedimentos pedagógicos e didáticos que pode cada professor desenvolver para criar clima de atenção? Esta pergunta deve ser continuamente refeita, mesmo que se saiba que a capacidade de motivação para a aprendizagem não vem apenas de sala de aula, mas do projeto de vida do aluno, de suas condições materiais ou do atendimento que a sociedade faz ao mundo do trabalho gerando postos de emprego.

Numa sociedade sem trabalho não há escola para as classes trabalhadoras que subsista.

As **Características culturais do aluno**, saber se ele lê bastante por exemplo parece ser interessante quanto às possibilidades de se obter melhores resultados no processo de construção de seu conhecimento. Como o professor vê a importância da exposição dos alunos a eventos e atividades culturais?

Saber se ele vai ao cinema, participa de ações de esporte ou ainda de grupos religiosos, parece propor boa relevância quanto a sua conduta educativa e mobilização para os estudos. Quando os professores se deparam com alunos que costumeiramente participam de uma dessas atividades de grupos, ele procura obter mais e mais informações, as vezes até os utilizam como exemplos dentro de um ou outro contexto no universo escolar. Agora, cabe a estes docentes apresentarem através deste questionário a confirmação deste indicativo. Ou ainda: qual a importância ou prioridade para os professores da participação de seus alunos no mundo cultural?

O comportamento humano é algo que não pretendo trazer para discussão nesta seara, apenas, acredito ser relevante apontar as ações que fazem parte do seu comportamento, no caso ações coletivas ou em coletividade com outras pessoas que coadunam com suas ideias, credos e comportamentos.

As questões que envolvem **as normas de disciplina**, geralmente são bastante discutidas no âmbito educacional. Ter a possibilidade de saber se um indivíduo não conversa muito e apresenta-se rotineiramente muito quieto e calmo, trata-se de mais um comportamento capaz de colaborar com esta pesquisa, mostrando como o professor enxerga as diferentes posturas disciplinares do aluno.

Muitas vezes, o fracasso escolar pode vir atrelado a fatores como a indisciplina. No entanto, o fato do aluno ser disciplinado não caracteriza única e exclusivamente que ele terá sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Com este item, os docentes terão a possibilidade de contribuir para que possamos analisar como ele observa esse comportamento do aluno.

Ciente que não é fácil fazer uma análise das **Características psicológicas**, tentaremos analisar suas respostas com cautela pois as características psicológicas são de difícil captação em ambientes de sala de aula. Não só por termos muitos alunos em sala como por não sermos especialistas nesta modalidade de análise. Principalmente por estar sendo pedida na questão que o professor diga o que vê quanto à maturidade, ao ajustamento emocional e à autoimagem positiva do aluno como facilitador de seu clima de aprendizagem

A psicologia está presente dentro do campo de atuação docente, presente também dentro do contexto de sua formação com ênfase na licenciatura. Ainda assim, não é tarefa fácil saber reconhecer algumas linhas comportamentais quanto à maturidade e imaturidade dos seus alunos, saber sobre os ajustamentos emocionais, que muito facilmente observamos nas disputas com vitórias e derrotas, percebendo seu estado de contentamento ou frustração, ou ainda o quanto os seus alunos encontram-se com uma autoimagem positiva, encarando as dificuldades com certo entusiasmo.

De fato, observar a **Integração Social**, ou seja, apresentar bom relacionamento com os colegas sendo um aluno companheiro, prestativo e respeitador, saber se ele participa de grupos com atividades no bairro que geralmente trazem uma carga cultural muito forte e marcante e se possui interatividade com o Grêmio da escola, fazem deste item um bom complemento para as ações interpretativas do contexto social em que o aluno está inserido. Estas características apontadas sobre o aluno parecem ser bons indicativos do real conhecimento que o docente possui sobre ele, portanto, trata-se de mais um comportamento muito relevante no universo desta questão de número 3. Deixando claro que o objetivo é saber o quanto o docente valoriza esse comportamento como facilitador do processo global de aprendizagem.

As **Condições materiais**, trata-se de mais um comportamento a ser avaliado, propondo uma observação basicamente sobre as condições em que são representadas pela posse de recursos materiais, ser aparentemente bem nutrida, ter boa saúde física, possibilitando analisarmos os possíveis relacionamentos que os professores possuem para com o conhecimento de seus alunos. Saber sobre seu estado nutricional não está mais atrelado à carência alimentar, mas também, à má condição alimentar que vem levando ao consumo de transgênicos ou à obesidade que não é característica de países de baixa renda, mas também de países ricos.

O comportamento que trata a **rapidez no raciocínio e ser intuitivo**, não representa aqui apenas uma qualidade para a matemática ou para as artes. Um docente atento pode reconhecer essa capacidade também em outras atividades realizadas com seus alunos. A leitura de um texto ou de outros mecanismos de leitura, colaboram para que o docente observe o grau de raciocínio do aluno. A realização de diversas tarefas, inclusive de cunho social são capazes de aferir sua capacidade intelectual de maneira a colaborar com o doente. Sua análise permite ao professor verificar a possibilidade desse comportamento contribuir para uma aprendizagem significativa.

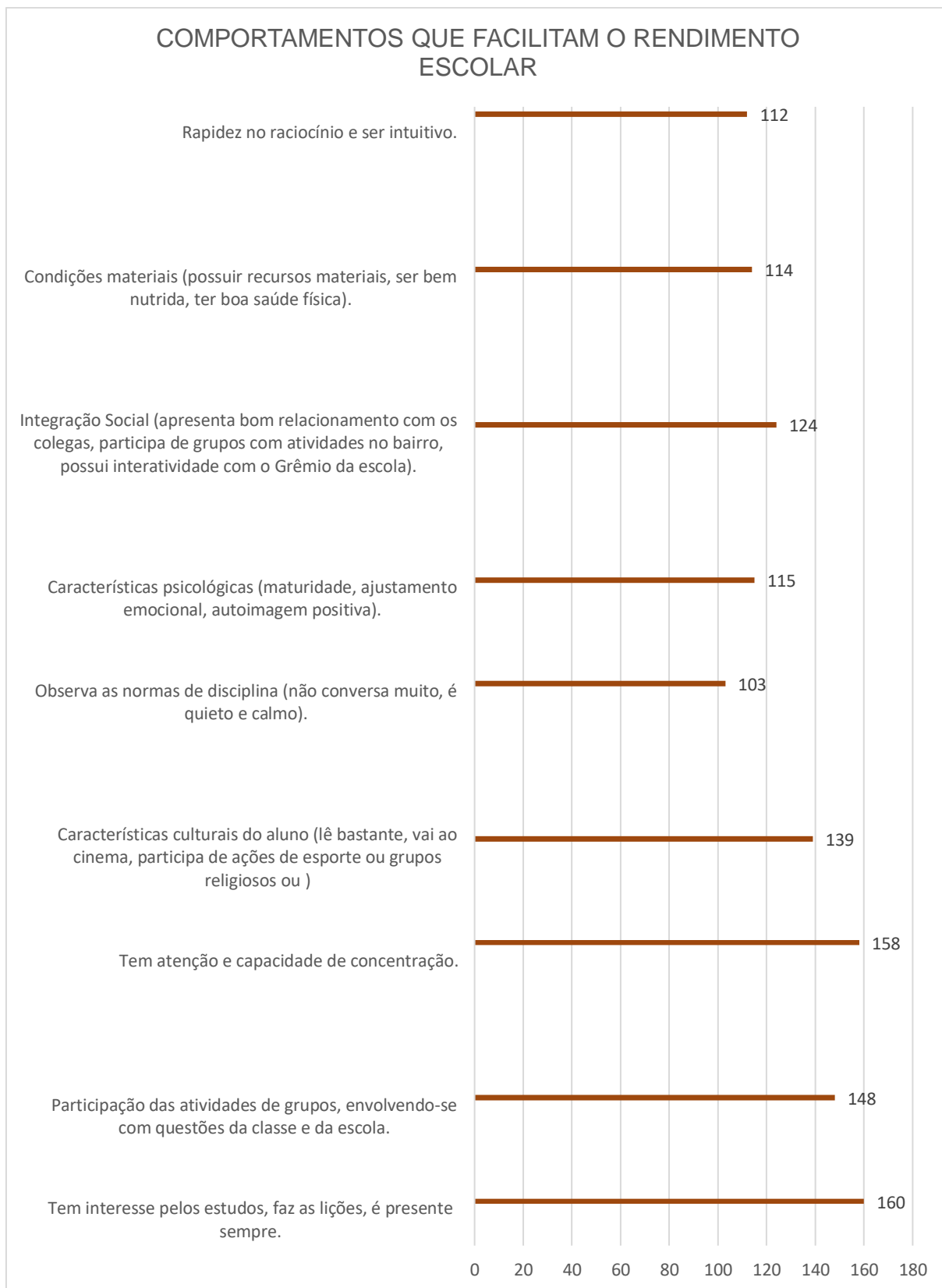
De modo geral, o Quadro 2 poderá confirmar ou contradizer algumas afirmações presentes no Quadro 1. As perguntas são complementares e reafirmativas.

No entanto, é fundamental podermos realizar uma análise mais detalhada possível, de como os olhares docentes participantes desta pesquisa observam os devidos comportamentos. Os olhares complementares são fundamentais para se obter respostas ou indagações de como enxergamos alguns aspectos, e possivelmente o que podemos fazer para possíveis intervenções.

As possibilidades de se obter informações sobre o rendimento escolar e como os professores contribuem ou não para este fim é matéria de grande interesse em todas as esferas educacionais. Deixando claro que os objetivo aqui não é produzirmos um mecanismo que possa obter resultados do rendimento, mas como esse rendimento está sendo valorizado na concepção dos docentes pesquisados.

A análise do Quadro 2 também contará com uma questão dissertativa que poderá colaborar com mais entendimentos a respeito da questão de número 3 (geradora do quadro), trata-se da questão de número 4²⁵. Esta questão propicia uma maior interação e conclusão do pensamento docente com esta pesquisa, não deixando dúvidas que eventualmente possam surgir sobre os comportamentos que facilitam o rendimento escolar.

²⁵ A redação da questão de número 4 encontra-se em anexo 3 com a seguinte redação: Você acrescentaria algo nesta lista? O que? Explique como isso apareceu na sua prática?



Quadro 2 – Comportamentos que facilitam o rendimento escolar.

Como podemos verificar no Quadro 2, o **interesse pelos estudos, fazer as lições e ser assíduo** (160 pontos) se desponta com muita relevância no olhar docente para um comportamento que colabora para uma boa possibilidade de êxito nos estudos. Esse resultado colabora para apontarmos uma realidade muito comum entre a classe de professores e de quem atua na educação. Acredita-se firmemente que os indivíduos com maiores empenhos nas atividades escolares tenham maiores possibilidades de sucesso. Eles são os melhores alunos, segundo esta resposta. São os alunos que realizam as duas atividades básicas da escola: estar presente e fazer lição.

Em complemento, o fato de fazer as lições, também parecem se apresentar como uma característica positiva para o sucesso escolar na visão dos professores pesquisados. Neste caso, podemos constatar que fazer as lições parece ser um bom “*feedback*” para se obter os resultados da aprendizagem do aluno, por isso colabora muito para a alta taxa de resposta do item. Quando ouvimos os professores dizerem que precisam encontrar outros mecanismos para obter respostas dos alunos para as atividades propostas, trata-se realmente de algo com o qual eles contam muito, ainda que em outras análises possam de fato, não representar significativamente o sucesso escolar.

A assiduidade também colaborara muito para as respostas enquanto um comportamento da questão de número 3. Em comparação com o Quadro 1, podemos observar uma grande relevância das respostas aqui dadas. O mesmo se deu quando na questão de número 1 tiveram a oportunidade de citar o desinteresse como um dos principais fatores que levam o aluno ao fracasso ou desinteresse ou ao menor rendimento. Temos então, um bom indicativo que aponta a relação de interesse, comprometimento e assiduidade dos alunos com o sucesso escolar, neste sentido os professores valorizam muito os aspectos mais formais da disposição do aluno para aprender: vir interessado de casa, estar presente e comprometer-se com as lições.

Se alunos interessados possuem maior possibilidade de aprendizagem, enquanto alunos desinteressados, obviamente, terão maiores dificuldades para o sucesso escolar, cabe a comunidade escolar poder apresentar mecanismos que realmente colaborem para que de fato os alunos possam se sentir atraídos pela vida escolar. se os professores veem nisso as condições mínimas ou básicas qual as ações pedagógicas e curriculares da escola para dar a eles o clima para gerar tais comportamentos? Assiduidade e compromisso?

Ainda que tenhamos reduzido significativamente os níveis de abandono e evasão escolar nas escolas públicas paulistanas nestes últimos vinte anos (1998-2018), estes ainda assombram

os corredores da escola, onde encontramos uma realidade de certa descrença, desânimo e esvaziamento. Precisa-se propor aulas mais dinâmicas, espaços educacionais com maiores e melhores recursos, professores com melhores formações, a inserção das tecnologias e uma maior e mais efetiva participação discente nas decisões escolares. No fundo uma melhoria do currículo.

A **atenção** (158 pontos), que funciona como um desmembramento da presença e do compromisso, encontra-se como comportamento de grande relevância de acordo com os docentes. Contribuindo positivamente para uma boa possibilidade de aprendizagem. O interesse e a atenção já foram citados nos estudos de Mello (1995) em 1982, como comportamentos que contribuem para uma boa aprendizagem e 36 anos depois, ao menos entre os professores entrevistados, esses comportamentos continuam a se apresentarem como fundamentais dentro do processo educacional. Ainda que o universo apresentado nesta dissertação não seja tão amplo, podemos observar quão fundamental ainda sejam esses dois itens na concepção docente.

Os docentes almejam que os alunos tenham o foco em sua fala, em suas explicações e naquilo que eles julgam ser fundamentais para a aprendizagem. A atual dinâmica de ensino aplicada pelos docentes requer como componente extremamente fundamental que os alunos tenham interesse e sejam atentos. Essa dinâmica se encontra extremamente enraizada nos princípios de sua formação e talvez de sua própria história de aprendizado. Mas para estes professores a atenção e a motivação para aprender se encontram muito abaladas nas salas da escola contemporânea. Evidencia-se tal desmobilização pelos resultados dos grandes exames nacionais e regionais.

Acreditar que a atenção e o interesse possam colaborar para uma melhor aprendizagem expõe muito claramente o que os professores querem encontrar em um ambiente pedagógico: alunos presentes e mobilizados para se empenharem na tarefa de aprender. Porém, é importante ressaltar que esta não é uma realidade que encontramos dentro dos muros da escola e fora dela: empenho e concentração não são os maiores valores da sociedade da velocidade, do conforto e do consumo imediatista.

A **participação em atividades de grupos, envolvendo-se com questões da classe e da escola**, foi um comportamento com bastante destaque entre as respostas docentes. É importante analisarmos este item por conta do que ele representou, no Quadro 1, em que ocupou a última colocação como comportamento fundamental para o fracasso escolar, ou seja, de acordo com estes docentes, alunos que deixam de participar das ações sociais não representam um comportamento significativo para a aprendizagem. No entanto, essas ações não seriam importantes para caracterizar que parte do seu fracasso se deu pela ausência de intervenção, por

exemplo no grêmio escolar. o conhecimento escolar é mais complexo que o silêncio durante a aula ou as lições bem-feitas. Ele é fruto de complexas relações sociais de motivações e valores. Eles são formados na sociedade toda. Na família, nas ruas, nos programas televisivos na cultura no projeto de nação que podem dar aos alunos estímulo para participar da sociedade. Ora uma sociedade que só desvaloriza a cultura, o conhecimento e o valor do trabalho não produzirá alunos motivados a aprender. A função da escola e da organização curricular sempre é um retrato dos valores sociais. As disfunções que a escola hoje vive, são disfunções sociais e só dentro delas pode-se entender o pouco apelo que faz aos alunos e seu conseqüente descrédito.

Agora, quando buscamos analisar o Quadro 2, os mesmos professores credenciam parte do sucesso escolar aos alunos que participam das ações sociais. Podemos afirmar que encontramos uma grande discrepância na análise desse comportamento pelos professores. Como alunos que estão inseridos dentro de questões sociais podem ter melhores condições de aprendizagem, mas aqueles que não estão inseridos dentro deste conceito não são desfavorecidos? Essa conta não fecha. Mais adiante, teremos outras comparações de resultados com a apresentação de outros quadros e conseqüentemente, um espaço para se apresentar resultados desta pesquisa que possam dirimir eventuais dúvidas.

É importante ressaltar que o fato de haver a diferença citada, não quer dizer que os professores estão errados. Isso pode comprovar que existe preocupações diferentes quando esses professores pensam em questões comportamentais que prejudicam ou colaboram com a aprendizagem dos alunos. O número de possibilidades de respostas colabora para que os professores possam fazer escolhas mais variadas e que parecem divergir.

Um outro comportamento nos chama a atenção, a **indisciplina** que aparece com uma média relevância como fator negativo para uma boa aprendizagem de acordo com os resultados apresentados no Quadro 1. Percebe-se que não tem seu oposto a **disciplina** com a mesma posição no Quadro 2. A disciplina encontra-se como último fator contribuinte para o bom desempenho escolar na questão de número 3 e, obtém relevante significado de resposta na questão de número 1. Pode-se dizer que, os comportamentos disciplinares dos alunos não são vistos como fatores que colaboram para o fracasso escolar. Isso pode nos mostrar que de fato, uma das menores preocupações em sala de aula é com a questão disciplinar.

A aprendizagem, segundo os professores, pode ocorrer de maneira facilitada quando os alunos apresentam os demais comportamentos ou disposições para o estudo e não necessariamente quando são disciplinados. Isso pode tirar o estigma de que alunos “bagunceiros” não aprendem? Esta pesquisa mostra que nem sempre um comportamento valorizado num contexto pode ser desvalorizado em outro.

A disciplina, ainda que analisada separadamente, não pode deixar de ser comparada com características como interesse e atenção. Logo, se os docentes possuem alunos concentrados e que realizam as tarefas, ele não vê atos de indisciplina nesses indivíduos, ou ainda, é capaz de relevar atitudes indisciplinadas por conta da produção destes alunos.

Os resultados podem colaborar em muito para reflexões sobre os comportamentos apresentados e analisados, contudo, precisamos lembrar que se trata de um universo limitado de docentes, ainda que tenham uma vasta experiência para tratar dos temas - pois 65% dos entrevistados têm 15 anos ou mais de atuação.

Se estamos falando de sucesso e fracasso escolar, é importante ressaltar que eles dependem de como fomos mal ou bem-sucedidos no âmbito escolar. Freire (1996) esclarece que ser professor não significa apenas reproduzir conteúdo, por isso a necessidade de também produzir conhecimento, com os alunos.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. (FREIRE, 1996, p. 69)

Como os professores atuam e como são capazes de enxergar a autonomia escolar e as possibilidades de superação das desvantagens sociais da comunidade escolar podem ser apresentadas em duas questões fundamentais.

A primeira delas diz respeito ao modo como esses professores concebem o papel da escola em nossa sociedade, e de até que ponto existe certa consistência entre esse último e suas ideias sobre o sucesso e fracasso em geral. A segunda diz respeito ao como avaliam e interpretam seu papel de profissionais e sua competência para enfrentar o desafio de ensinar as crianças que não apresentam de antemão o perfil requerido pela ação escolar. (MELLO, 1995, p. 91)

É importante apontar as questões que envolvem algumas características de cunho social nesse levantamento.

Na análise do Quadro 2, pouco destaque tivemos nas questões de cunho social, tendo as ações comportamentais e de motivações internas ocupando lugares de destaque nas análises. Isso pode nos mostrar que por muitas vezes, a fala do professor tem um direcionamento que se mostra diferente na análise proposta por esse grupo.

Sendo a escola um espaço de produção e reprodução cultural, cabe refletir, pois, não se encontra em destaque os alunos que têm o hábito de ler bastante. Dentro desse mesmo item temos os alunos que frequentam cinema, participam de ações esportivas ou grupos religiosos. Aparece, nas respostas ao questionário, uma baixa importância dada aos itens culturais e sócio-políticos. Cabe aqui perguntar-nos como em escolas públicas, em áreas bem carentes, tais questões não serem valorizadas? O que são os valores culturais e sócio-políticos na percepção dos professores como mobilizadores e mediadores de conhecimento? Onde está o pensamento de Paulo Freire para o qual ler é ler o mundo para poder escrevê-lo e transformá-lo?

Alunos que geralmente apresentam o que os professores denominam bom repertório cultural, tendem a ter maior sucesso na escola, segundo a fala destes em conversas durante intervalos ou em bate-papo informal, porém, nesta pesquisa os alunos que apresentam esse tipo de comportamento não foram citados como os que mais possuem condições de melhor aprendizagem ao menos no imaginário dos professores.

Os próximos resultados serão apresentados com base em características e análises utilizando uma metodologia próxima à das outras duas questões anteriores.

Apresentam-se abaixo os conceitos a serem investigados em cada questão e seus subitens assim como a análise das respostas obtidas com ênfase na questão de número 5. Essa questão irá gerar mais uma ferramenta de análise, o Quadro 3, que poderá ratificar ou evidenciar algumas respostas fornecidas pelo grupo de professores.

Foi solicitado aos professores que realizassem uma classificação em ordem crescente de importância. Com as respostas os docentes tinham a possibilidade de atribuir maior valor às atividades mais poderosas para promover a sua aprendizagem. As suas respostas seriam classificadas de 1 a 5, sendo a de valor 1 a menos importante e a de valor 5 a mais eficaz.

A pontuação máxima para cada fator poderia chegar a 100 (cem) pontos e, o mínimo para cada fator poderia ser de 20 (vinte) pontos, lembrando que tivemos a coleta de 20 respondentes.

Com a pergunta: **que fatores contribuem para o êxito da aprendizagem do aluno?** Os docentes deveriam então, classificar esses fatores.

O objetivo deste primeiro fator é verificar o que o professor pensa da boa sociabilidade do aluno como vetor de seu desempenho escolar: se **ele se dá bem porque tem boa sociabilidade?** A ideia aqui foi tentar apresentar um fator atrelado ao seu comportamento social e se isso pode contribuir para o sucesso de sua aprendizagem. Por sociabilidade entende-se neste fator a capacidade que o aluno demonstra de estar ligado às preocupações do seu entorno:

da sua classe, da escola, da praça do bairro, das questões mais amplas da cidade ou mesmo das questões mundiais, de poluição, injustiças, degradação, desigualdades entre outras.

Durante a elaboração dos dois primeiros quadros havia a expectativa de obtermos respostas que direcionassem para esse comportamento, inclusive sendo esta, a hipótese de trabalho da própria dissertação: os alunos mais envolvidos com as atividades e preocupações sociais da comunidade ou das questões de justiça, qualidade de vida econômica produzem maior envolvimento com o conhecimento e, por conseguinte, teriam melhor movimento na aprendizagem individual e da classe. No entanto nossa hipótese não se confirmou da forma como esperávamos.

Na sequência do questionário, foi apresentada a possibilidade de que o sucesso esteja atrelado ao **esforço**. Procura-se então saber se no olhar do professor este é um fator preponderante. Este fator pode colaborar para ratificarmos ou não sua relação com o interesse? Destaque-se que essa resposta apresentou o maior índice de escolha dos docentes, conforme apresentado no Quadro 2.

Ser esforçado também pode estar atrelado de certa forma a participação do aluno durante as atividades propostas, fator que também obteve destaque no Quadro 2. O desinteresse, apatia e falta de motivação podem, de alguma forma, ser superados por alunos que se mostram esforçados, oferecendo aqui uma lógica inversa.

Muitas vezes, os professores clamam por encontrar alunos que se mostrem minimamente esforçados. Teremos aqui, a possibilidade de verificar essa impressão na fala docente.

Teremos no Quadro 3 a possibilidade de verificar na concepção dos docentes, sobre a característica de o aluno **ser bem organizado** como um fator colaborativo para uma boa aprendizagem. O senso de organização parece estar associado à atenção e à concentração que o indivíduo presta nas tarefas que realiza. Se este for um entendimento na visão dos docentes entrevistados, teremos a confirmação do que foi respondido e verificado no Quadro 2, em que o item atenção e concentração foi a segunda característica mais citada entre as respostas.

Indivíduos que **têm vontade de subir na vida** foi mais um fator apresentado nesta questão. Aqui se busca verificar se na visão dos docentes os alunos que almejam ascensão social de sucesso apresentam melhores condições de aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada com docentes que atuam em escolas públicas e situadas na periferia. O sucesso e a busca da ascensão social é uma característica forte da visão liberal do mundo que de alguma forma nos marca a todos. Os professores também vivem neste mundo e são marcados pela ideia de que o esforço

determina a ascensão social. Obviamente é pertinente termos um indicador para aferirmos se existe no olhar docente sobre o aluno essa possibilidade.

Verificar as questões sociais e suas relações com a aprendizagem é o grande objetivo dessa pesquisa. Para quem atua na periferia da região metropolitana os olhares se voltam para questões que estão sempre presentes nas discussões e levantamentos apresentados pela comunidade escolar. Até onde as crianças oriundas dessa realidade possuem ou não o interesse de obter ascensão social é fator relevante aqui. Claro que a ascensão pode ser conquistada de múltiplas formas. De um lado, a visão liberal afirma que ela é dada pelo empenho individual e competitivo. De outro, uma visão mais coletiva diz que a conquista de ascensão se dá pelas lutas coletivas e sociais de melhoria para todos. Mas tais especificações não cabem nesta dissertação por não ser seu foco

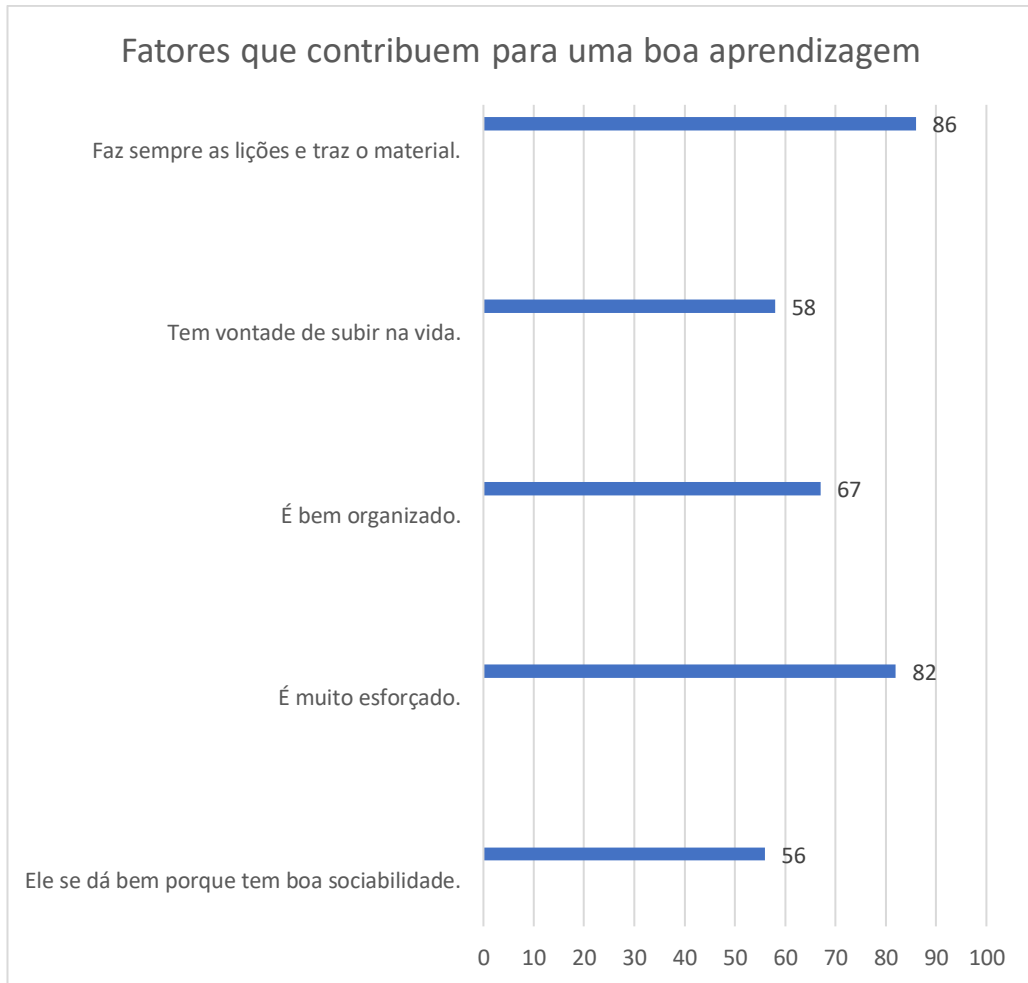
A educação brasileira tem se mostrado um tanto displicente quanto a qualidade da educação pública, relegando ao fracasso muitos dos indivíduos oriundos das classes sociais menos favorecidas. Enquanto os filhos dos mais ricos estudam para manter seus patrimônios e riquezas, é preciso saber se os menos favorecidos buscam uma certa ascensão e com que meios. Evidentemente, nesse estudo não teremos respostas para afirmar que isso ocorre ou não, mas é identificarmos dentro do contexto apresentado se esse grupo de professores enxergam isso em seus alunos e se por conta disso eles têm maiores possibilidades de aprendizagem.

Na apresentação do Quadro 2 tivemos a oportunidade de presenciar que **fazer sempre as lições e traz o material** são predisposições para uma boa aprendizagem.

Há uma unanimidade de ver a importância deste fator. Agora estaremos tratando desse fator em comparação com outros, um pouco diferentes, e assim obter um melhor índice de coesão sobre essa característica.

Esse quinto fator da questão de número 5 pode ratificar o que já foi apresentado, ou, de alguma maneira, apresentar que quando comparada a outras ele poderá estar em um segundo plano. Ainda que muitas redes públicas forneçam o material escolar aos alunos, estes acabam não preservando o mesmo, tratando como algo inútil e sem valor. Pode ser que a rejeição se dê segundo os alunos pela má qualidade e aparência dos materiais fornecidos pelos órgãos oficiais. Além dos materiais, algumas redes públicas fornecem também uniformes aos alunos, que também são rejeitados por conta da aparência e baixa qualidade, em especial os calçados.

Abaixo, temos então mais um quadro que foi elaborado na tentativa de esclarecer e ratificar os resultados e análises das respostas.



Quadro 3 – Fatores que contribuem para uma boa aprendizagem.

De acordo com o Quadro 3, podemos observar que as respostas indicam a valorização que o professor faz do comprometimento do aluno com sua aprendizagem. Esse compromisso é evidenciado na constância com que faz e entrega as lições e encontra-se sempre com os materiais de trabalho. Esse olhar comprova a resposta dada de acordo com o Quadro 2.

Ainda que tenhamos um número menor de opções, sobressai a que atrela o sucesso educacional às atividades realizadas pelos alunos em sala ou fora dela, bem como o comprometimento com seus materiais. Em um universo em que poderíamos dizer ser mais refinados, devido ao menor número de opções, o comprometimento com as atividades propostas pelo professor se destaca. Talvez essa característica possa dar uma ideia de que o professor acredita que o fruto de seu trabalho é o retorno dado pelo aluno e, que caso ocorra essa interação a possibilidade de sucesso escolar é maior.

Ser esforçado também tem grande relevância na opinião dos professores. Nota-se que, ser esforçado está atrelado ao seu interesse em executar as atividades, poder contribuir para o

seu grau de desenvolvimento educacional e não se esforçar para subir na vida ou participar de ações sociais ou de políticas estudantis como grêmios escolares. Esforçar-se para subir na vida encontra-se ao fim das prioridades estando à frente apenas das questões sociais.

O esforço que os alunos demonstram ao tentarem concluir suas atividades e de alguma maneira interagirem com elas é vista com bons olhos pelos seus mestres. Uma das grandes satisfações dos professores é observar o desempenho dos alunos na tentativa de produzir material suficiente para o acompanhamento pedagógico. Pode ser que esta atitude do docente mostre que ele entende que o centro das atividades de aprendizagem esteja focado apenas nas ações deles e não nos interesses dos alunos. Trata-se aqui de um ponto para a reflexão e não uma conclusão da análise da questão em pauta.

Como dito, esforçar-se para resolver as questões pedagógicas não é o mesmo que se esforçar para subir na vida, ainda que um pode ser o caminho para o outro. Não é raro nos depararmos com histórias de pessoas que melhoraram sua condição social por conta dos investimentos com educação. Ainda que o ensino público não esteja à altura de igualdade e condições com o ensino particular, vamos encontrar indivíduos com boa formação, conquistada pelo seu esforço e as possibilidades que em determinados momentos da vida ele soube aproveitar. Isso não quer dizer que todos terão a mesma sorte, pois, a classe dominante parece não estar disposta a abrir um leque de oportunidades aos necessitados de maneira estrutural, mas sim como exceções que confirmam a regra de que dificilmente é para todos os benefícios das riquezas produzidas numa sociedade.

Quando a opinião docente recai afirmando que a busca pelas conquistas sociais não é um dos fatores primordiais para o sucesso escolar do aluno, acredito que devem estar se baseando muito na argumentação acima. Assim, acontece também com as questões sociais mais amplas.

Podemos ter o entendimento que a compreensão e a luta pelas causas e questões sociais, segundo o grupo de professores, não são um fator ou um comportamento relevante para que o aluno possa obter sucesso no processo de aprendizagem. Essa mesma posição foi apresentada nos dois primeiros quadros, em que as questões de cunho social não foram apontadas como fator positivo ou negativo dentre as possibilidades para colaborar com o bom desempenho discente.

Pode ocorrer que para os docentes, ver os alunos interessados na escola por meio de seu comprometimento com as lições, ter responsabilidades com seu material e ser organizado, pode proporcionar futuramente a ascensão social, cujo rebatimento não precisa ser explícito no âmbito educacional. Ou seja, ter sua atenção para os processos que envolvem diretamente sua

aprendizagem chamam a tenção ou os olhares docentes, ficando mais distante que as causas sociais e políticas que determinam a busca de igualdade passam também pela escola e pelo aprendizado da história, da literatura, da matemática, da educação física, das artes e das ciências.

A escola é um espaço social e precisa ser vista como tal. Contudo, não é difícil encontrarmos indivíduos que procuram se abdicar do convívio social, tentando a todo custo se isolar ou evitando as ações que tenham a participação em grupos, sejam eles pequenos ou grandes

O Professor possui toda a possibilidade de nos oferecer essa resposta e poder dar indicativos quanto a interação dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Uma das características apresentadas pelos docentes em suas aulas está atrelada a metodologia de trabalhos em grupos, então, é justo que estes docentes nos digam o quanto esse tipo de atividade realmente contribui para o desenvolvimento do aluno.

Com o intuito de poder trazer mais clareza a esta discussão entre o olhar docente e as possibilidades de aprendizagem discente, foi elaborada mais uma questão com poucas características, e igualmente importante para definirmos alguns pensamentos sobre o olhar docente para com o aprendizado discente.

O Quadro número 4 tratará as respostas obtidas na questão de número 6, onde os professores enumeraram as **características escolares de desempenho**, que como podemos observar, possuem características próximas às da questão de número 5.

Para a confecção deste quadro, solicitei aos professores que realizassem uma classificação das respostas, em que eles tinham a possibilidade de aferir sua resposta classificando as afirmações ponderadamente de 1 a 5. Sendo que, os professores deveriam apontar o número 5 para característica escolar que têm mais valor para o desempenho do aluno e 1 para características escolares que menos possibilitam o desempenho do aluno.

A pontuação máxima para cada fator poderia chegar a 100 (cem) pontos e, o mínimo para cada fator poderia ser de 20 (vinte) pontos, lembrando que tivemos a coleta de 20 professores respondentes.

Assim, foram apresentadas as seguintes alternativas como **boa escolaridade anterior**. Muitas vezes a boa escolaridade está atrelada à formação de membros da família ou ainda, retrata o histórico de experiências que estes alunos possuíram ao longo de sua infância ou juventude na sua vida escolar. Insucessos em outras escolas, muita mudança de cidade ou afastamento durante um longo período da escola pode ditar múltiplas formas de desânimo. Ciente que algumas vezes nos deparamos com alunos egressos de escolas particulares,

migrando para a escola pública por diversos fatores: impedimentos com o pagamento das mensalidades, mudanças de endereços, redução da condição econômica da família aumentam a possibilidade de não serem promovidos para série/ano subsequente ou tenha desinteresse.

A boa escolaridade anterior é uma característica eminentemente cultural, proporcionada pela condição intelectual que geralmente os pais acreditam possibilitar aos seus filhos.

No Quadro 1, essa característica esteve apenas em uma posição intermediária, não sendo apontada pelos docentes como de fundamental importância para uma aprendizagem significativa dos alunos. Porém, ela também não foi totalmente desprezada. Para a confirmação das hipóteses desse estudo, esse tema aparece nesse momento isolado dos demais na questão de número 1, a ser analisado mais profundamente adiante.

Alguns alunos apresentam por algumas razões mecanismos próprios para poderem evoluir no âmbito educacional, para isso **possuir método de estudo**, parece ser uma ferramenta ideal. Acharão os professores que ter método é algo favorável ao desempenho discente?

Na atualidade, encontramos jovens utilizando de diversos recursos eletrônicos, muitas vezes até com o argumento de estarem buscando informações para o seu desenvolvimento educacional. Ocorre que ter um método de estudo não implica apenas nessa questão, mas na organicidade que estes indivíduos apresentam para elaborar e formular alguns conceitos pertinentes a sua aprendizagem, inclusive com o uso das tecnologias da comunicação e com os *smartphones*.

Os recursos tecnológicos podem contribuir para uma boa formação, mas os docentes estarão respondendo a esta questão pensando na amplitude dos métodos. Os docentes querem ver se os alunos costumam dedicar alguma hora por dia para estudar, se têm o hábito de fazer uma releitura da aula quando chegar em casa ou antes de sair dela, se costumam debater com colegas alguns assuntos vistos em determinadas aulas ou disciplinas, ou ainda se procuram observar na prática os conteúdos desenvolvidos na escola.

Como podemos ver, possuir um método de estudo pode de alguma maneira possibilitar o envolvimento discente com a sua prática educativa. Veremos qual será o entendimento que esse o grupo de professores terá a respeito.

O método de estudo também esteve presente na questão de número 1 e devidamente retratado no Quadro 1. Na ocasião, essa característica pode ter obtido relevante expressão positiva por conta de estar inserida como subitem juntamente com a falta de base escolar, não fazer a lição de casa, faltar muito, todos inseridos dentro do comportamento gerador: características escolares.

Em análise anterior, verificamos que não **fazer sempre a lição de casa** estava apenas em uma posição intermediária entre as principais respostas para o fracasso escolar e, fazer as lições encontrava-se no topo das ações que caracterizam o sucesso escolar do aluno. Aqui, faremos a comparação dessa característica com um universo um pouco mais reduzido e poderemos observar se de fato a lição de casa tem algum valor quando comparada com outros subitens da questão número 1.

A assiduidade também presente na questão de número 1 e assim como os outros apresentados não teve expressão significativa entre as respostas dos docentes. Aqui **não faltar às aulas** terá uma abordagem particular, isolada dos subitens que combinavam uma única hipótese na questão de número 1.

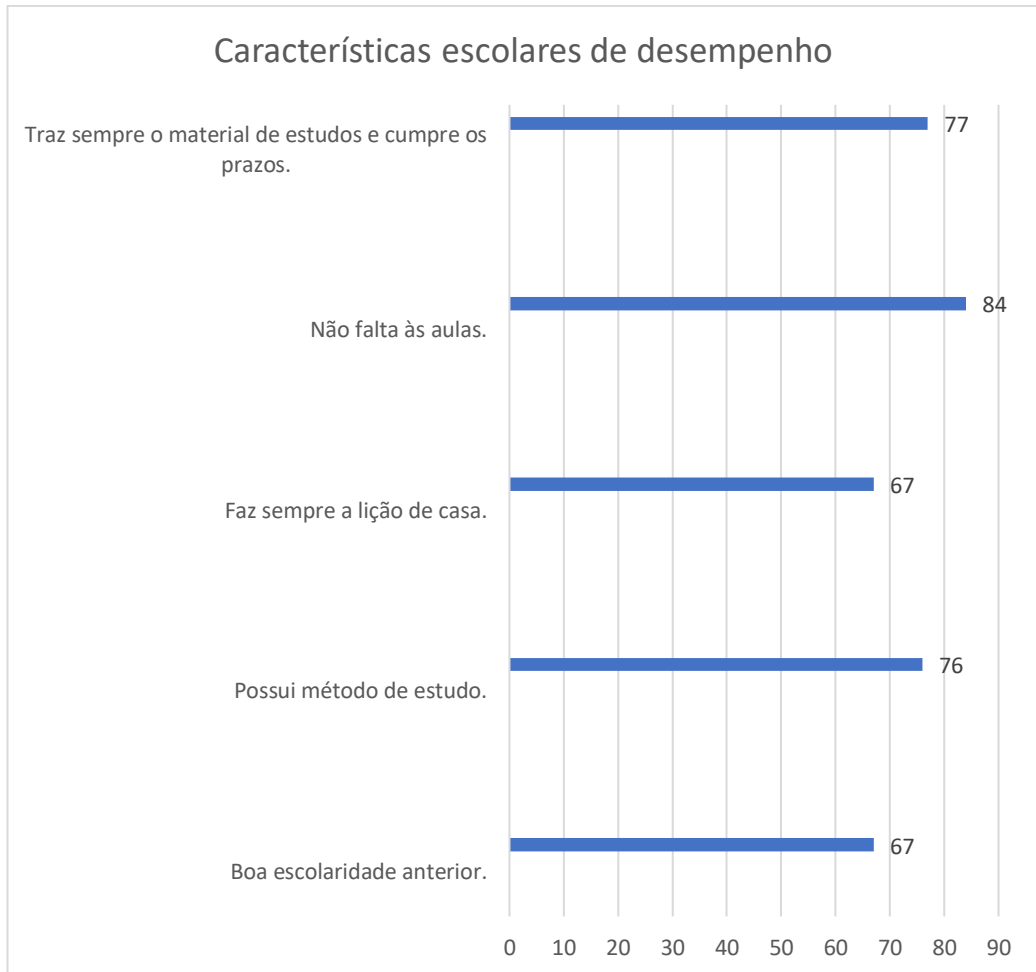
Estar sempre presente nas aulas foi considerado o comportamento principal para o sucesso escolar discente na questão de número 3, apresentado no Quadro 2. Agora, no Quadro 4, ele será comparado com alguns subitens que tiveram certo destaque e encontravam-se agregados.

Faremos também a análise sobre uma quinta característica, saber se **trazer sempre o material de estudos e cumprir os prazos** também pode ser um indicativo de boa possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos. Esta característica já encabeça a pretensão docente de acordo com a questão de número 5, porém, encontra-se em análise com outras características que diferem de certa forma das apresentadas nesta questão.

Dentre essas características apresentadas, temos a oportunidade de verificarmos algumas questões atreladas a elas e que envolvem uma certa participação familiar, ainda que indiretamente. O sucesso escolar não está inserido apenas nas atitudes dos alunos, mas como estes são de certo instigados e estimulados para que possam se desenvolver dentro do campo educacional.

As análises do Quadro 4, a seguir, não pretendem trazer uma realidade da rede, mas a possibilidade de refletirmos sobre uma parte muito importante dela, que retrata a vivência de um grupo muito experiente e com vasta dedicação junto ao magistério, atuando em uma região periférica da metrópole paulistana e com diversos problemas estruturais comuns a todo o país.

Fazer a leitura e análise dessa situação se torna numa oportunidade valiosa e que pode ser o início de um entendimento para se observar melhor a posição docente ideológica e pedagógica diante dos alunos e da comunidade onde estão inseridos.



Quadro 4 – Características escolares de desempenho

É possível verificar o destaque dado ao fato de **não faltarem** estar entre as características com maior pontuação (84). Isso coaduna com algumas medidas de políticas públicas que estão atreladas a frequência escolar²⁶.

Com o passar dos anos observamos que foi traçada uma batalha para se garantir a permanência dos alunos na escola, esse retrato já foi discutido nos capítulos anteriores. As respostas indicam que esta frequência é vista pelo professor também como fator positivo.

Assim, ratificamos o que o Quadro 2 nos apresenta, ainda que em outra conjuntura de características a serem analisados, **estar presente** é uma característica muito importante para o sucesso escolar do aluno na visão dos professores. Essa característica possui maior relevância em comparação com as lições de casa.

²⁶ Podemos destacar aqui o Bolsa Família, programa do governo federal que condiciona o pagamento à frequência escolar do aluno, fazendo com que os familiares assumam o compromisso não só de matricular as crianças, mas garantir a permanência destas na escola.

Trazer sempre o material e possuir um método de estudo também foram citados com certa relevância e quase que igualmente pelos docentes. Essas características enfatizam o olhar que mostraram ter com os resultados apontados no Quadro 3, onde fazer as lições e trazer os materiais ficou com a opção mais citada. Isso não quer dizer que tenha caído no Quadro 4, e sim que continua tendo destaque, uma vez que a assiduidade sempre é tema de grandes debates nas rodas de conversa docente.

Fazer a lição de casa e possuir boa escolaridade anterior, que parecem estar atrelados às questões sociais junto ao convívio familiar, não tiveram o mesmo destaque e comparação às outras características. Obviamente, isso não significa que são fatores sem importância, apenas não chamam a atenção do grupo de professores que participaram da pesquisa, quando comparadas às características apontados com maior destaque.

De acordo com as respostas adquiridas em todos os quadros, as questões que possam estar ou de fato estejam atreladas às questões sociais não receberam lugar de destaque nas respostas. Talvez, essa observação possa estar equivocada, no entanto, no universo apresentado, é uma realidade que podemos nos aprofundar em outro estudo.

Fez parte deste questionário mais duas questões abertas que podem colaborar um pouco mais para analisarmos e entendermos do olhar docente diante do que pode contribuir para uma boa aprendizagem.

A questão possui um enunciado afirmativo, como segue: “O que caracteriza uma educação democrática é a igualdade de condições: isso significa que para a democratização não basta que todos tenham a mesma oportunidade de entrar para a escola. É preciso também que todos possuam as condições materiais, culturais e estruturais que permitam aproveitar o que a escola ensina e de as relacionar com outras dimensões da vida”. Em seguida solicitei que comentasse a respeito.

Algumas considerações se fazem muito importante, pois os docentes expressam diversas opiniões a respeito da democratização da escola. Eles afirmam que a escola se encontra aberta a todos, porém, não necessariamente é para todos. Dentre as respostas é possível encontrar alguns que não acreditam no espaço escolar democrático, apontando que essa prática não ocorre no Brasil.

Alguns fatores foram apontados como fundamentais para a caracterização da não democratização da escola: a desigualdade social, o meio em que cada um vive, a depredação de materiais expostos mostrando uma certa falta de respeito pela produção do outro também foi apontado como um fator negativo, a falta de recurso mais atualizados e a desvalorização do

espaço físico. Todos estes fatores, juntos ou ainda que separados, parecem incomodar muito a atuação docente para a criação de um espaço democrático

Por outro lado, foram apresentados também algumas possíveis soluções para se dirimir o problema da não democratização do espaço escolar, como: um currículo mais aproximado da realidade do aluno, maior autonomia para os gestores, planejamento de qualidade, espaços mais atrativos, aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, decisões compartilhadas e envolvimento da comunidade escolar nas decisões.

É possível observar que os professores possuem um bom entendimento das condições que envolvem as dificuldades da democratização, podendo esses fatores serem os propulsores ou parte dos problemas não apenas da não democratização da escola e do espaço escolar, podem estar de alguma maneira contribuindo também ou ao menos em parte para o fracasso escolar.

Nesse contexto, a maior parte das respostas apontam falta de políticas públicas para de fato concretizar uma educação democrática e igualitária. Políticas públicas apresentadas no Capítulo 2 e, que vêm sendo deixada de lado pela falta de incentivo e investimentos adequados e pela falta de atenção na formação docente para citar os mais comentados.

Após esta análise apresento os resultados da Questão número 8, A escola acaba reforçando a desigualdade social porque a base que ela dá depende das condições materiais e culturais de cada um para aproveitar o que é ensinado. Como essas condições materiais são desiguais a escola pouco consegue fazer no sentido de diminuir a desigualdade.

Com apontamentos muito interessantes e pertinentes os docentes puderam contribuir de maneira muito valiosa para esta questão. Iniciando com a fala de que a escola nada mais é que a reprodução do seu meio. Apontamentos conduziram para que eles vejam a escola de maneira segmentada socialmente, reforçando a desigualdade social, mensurada pelos bens materiais.

É possível encontrar entre as respostas afirmações que apontam para a desigualdade a redução do QI médio do brasileiro, problema na metodologia, cursos licenciaturas com baixa qualidade e falta da tomada de decisões por parte dos professores.

A atuação docente pode acabar contribuindo para se reforçar a prática de exclusão social, muitas vezes ocorrendo de maneira inconsciente. A necessidade de bater metas, as falhas do sistema educacional são alguns argumentos que colaboram para a manutenção da exclusão e desigualdade no ambiente escolar.

A busca pela participação dos alunos nas decisões, rodas de conversa, aprender a viver com as diferenças e uma real atuação dos órgãos colegiados das unidades escolares são apontados como elementos que podem reduzir a exclusão social.

O setor público tem sua parcela de culpa aponta alguns professores, citando a corrupção e a má administração pública.

Muitos apontam que não são ouvidos ou trabalham de forma isolada, alguns parecem ter desistido de lutar e preferem se calar diante de algumas situações que envolvem as situações do interior da escola, muito por conta de não terem suas ideias levadas afrente e encaradas como possíveis mecanismos de mudança.

Esse levantamento pode colaborar para que possamos ter um melhor entendimento das questões que envolvem o universo docente, e conseqüentemente seu olhar para com as reais condições de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise de realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire

Os resultados apresentados evidenciam algumas situações que estão muito presentes e vivas no interior da escola. Nem sempre explicitadas. Por outro lado, podemos destacar que alguns autores e estudos têm evidenciado uma defasagem na formação e atuação docente.

Neste estudo buscamos lidar com uma enorme diversidade de fatores e comportamentos que fazem parte do cotidiano escolar, principalmente os que envolvem as questões discentes, sem contar as incisões governamentais que parecem em nada ou são totalmente insignificantes para uma efetiva contribuição de melhoras nos índices educacionais.

Pode-se destacar dos dados que os professores têm conhecimento de suas dificuldades e procuram de alguma maneira, dirimir ou atenuar as dificuldades que envolvem o processo de ensino/aprendizagem. Principalmente aquelas trazidas de seu ambiente social, educativo ou cultural

Os professores se mostram preocupados com o fracasso escolar e reconhecem sua parcela de culpa. Uma culpa um tanto diluída com a estrutura da escola e de alguns suportes pedagógicos. Deixando sempre claro que não estão contentes com os baixos resultados educacionais apontados pelas mais diversas fontes e pelo que eles observam no seu dia a dia mais do que qualquer agência externa pode denunciar.

A literatura e a experiência vêm mostrando que pouco se pode contribuir para que o cenário de fato mude de rumo. Essa certa desesperança se evidencia nas questões como os limites ao seu trabalho são colocados frente a obstáculos imensos da desigualdade de acesso à cultura ou a real e democratização do ensino. Parece, muitas vezes, aos docentes que tais obstáculos são como barreiras quase impossíveis de serem combatidas. Alguns se mostram cansados de lutar contra estes males, outros já não sabem mais como enfrenta-los. As desigualdades sociais e as divisões que contribuem para se efetivar as escalas dentro da nossa

sociedade foram relatadas pelos docentes como mais um fator que colabora para o fracasso escolar e um tanto fora de sua alçada.

As condições com a qual são relegados ao ofício, com formação precária, baixos investimentos do setor público, mal gerenciamento de recursos, dificuldades em trazer a comunidade para o interior da escola também se apresentam como problemas a serem combatidos. Embora tais objetivos não fossem os primeiros de nossa dissertação eles teimam em aparecer como um dado de realidade.

O olhar político-pedagógico docente para as reais condições de aprendizagem do aluno tem um foco interessante dentro dessa dissertação e, nesse momento posso afirmar que os professores de fato possuem um grande compromisso com o conhecimento do aluno e um enorme empenho em compreender as causas de suas dificuldades. Esse compromisso parte do envolvimento e conhecimento que cada um possui de cada classe, de cada aluno e de seu entorno, enxergando dentro de cada comportamento algo relevante para que possam atuar na sua prática de ensino e formação.

Com a grande diversidade dentro das redes públicas, esses professores procuram seus caminhos e fazem com que esses caminhos possam conduzir seus alunos a aprendizagens significativas e acima de tudo dentro de concepções que possam permear sua formação enquanto cidadão.

Esse estudo pode evidenciar que existe sim, ao menos no universo pesquisado, alguns comportamentos mais ou menos significativos dentro da visão docente enquanto mecanismos que podem permitir ou dificultar a aprendizagem dos alunos. Observa-se que os docentes de todas as áreas se propõem conhecer os mecanismos da aprendizagem dos diversos modos de estar no mundo dos alunos. Tarefa nem sempre possível pelos limites dos tempos de aula e da quantidade de alunos, mas continuamente buscada por todos.

É interessante e importante frisar que ao que tudo indica, o que é relevante para uns e não para outros, pode ser tranquilamente encarado como comportamentos que podem ser superados dentro da atuação de cada um. Ou seja, se para um grupo um determinado comportamento parece ser relevante, para outro esse mesmo fator parece não afetar sua metodologia de trabalho. Os estudos em grupo - em reuniões pedagógicas - seriam excelente campo de formação em serviço e de melhoria das formas de atuar a partir de conhecimento mais preciso sobre os processos cognitivos e atitudinais dos alunos

Assim, é pertinente considerar relevante a colaboração que este estudo pode oferecer para a compreensão do olhar político-pedagógico do professor de escola pública com as suas condições do conhecimento do aluno, pois, este professor encontra-se engajado em colaborar

para que esse aluno realmente possa se desenvolver. É esse o ponto de referência da escola, da educação e do currículo. Extrair o protagonismo analítico e compromisso de cada um docente no conhecimento e acompanhamento do seu aluno é esterilizar a educação e a escola de sua função civilizatória e conformadora das relações humanas dignas, críticas e pacíficas.

Se, inicialmente, via-se a possibilidade de as variáveis sociais serem apontadas pelos docentes como as mais marcantes características para uma melhor possibilidade de aprendizagem, enquanto fatores possíveis da qualidade do ensino, com o resultado da pesquisa foi possível perceber que isso não ocorre tão claramente e que outros fatores são trazidos no caldo da análise de cada professor com matrizes de compreensão do aluno e de suas motivações para a aprendizagem. As variáveis sociais, de relacionamento, de cultura familiar e empenho pessoal são colocadas também pelos docentes como relevantes variáveis na aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, MERE. A importância dos Grupos de Formação Reflexiva Docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, SÉRGIO; CSTANHO, MARIA EUGÊNIA. (Orgs.) **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. 7.^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. pág. 137 – 142

APPLE, MICHAEL W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

APPLE, MICHAEL W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. – 3.^a ed. – Dados eletrônicos - Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARENDT, HANNAH. **O que é política?** 3.^a ed. Tradução por Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2002.

ASSMAN, HUGO. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BORDENAVE, JUAN DÍAZ E PEREIRA, ADAIR MARTINS. **Estratégias de Ensino – Aprendizagem**. 30.^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. MEC. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. Brasília, DF: Plano, 2014.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Ensino Médio**, 2000.

_____. MEC. **Observatório do PNE**. 2017. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 10, 11, 16, 17,18 e 24 jun. 2017.

CONTRERAS, JOSÉ. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, JOSÉ LUIZ. **O Cotidiano da Escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia. CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC – Ed. da PUCSP, 1988.

FREIRE, PAULO. **Educação como Prática da Liberdade**. 14.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50.^a ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, CELSO. **Formação econômica do Brasil**. 34.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p 251 – 335.

GRAMSCI, ANTONIO. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. 6.^a ed. Traduzido por: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBSBAWM, ERIC. **ERA DOS EXTREMOS: O breve século XX**. Tradução: MARCOS SANTARRITA, Revisão técnica: MARIA CÉLIA PAOLI. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1995.

HOLANDA, SERGIO BUARQUE DE. **Raízes do Brasil**. 26.^a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS; OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE; TOSCHI, MIRZA SEABRA. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.^a ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOCKE, JOHN. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução por Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MAQUIAVEL, NICOLAU. **O príncipe**. 2.^a ed. São Paulo: Escala, 2006.

MARQUES, MARIO OSÓRIO. **A formação do profissional de educação**. – 4.^a ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. **Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político**. 11.ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete CEFAMs** (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 04 de nov. 2018.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; GHEDIN, EVANDRO (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTAN, JOSÉ GIMENEO. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, DEMERVAL. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4.ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM; FAZENDA, IVANI CATARINA ARANTES (Orgs.). **Políticas Educacionais: O Ensino Nacional em Questão**. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, ILMA P. ALENCASTRO (Organizadora). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 29.ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

WEBER, MAX. **A política como vocação**. Tradução por Mauricio Tragtenberg. Brasília: UNB, 2003.

ANEXOS

Anexo A

Ofício de apresentação da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa
Sede Campus Monte Alegre

São Paulo, 4 de 09 de 2018.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/-SP – Sede Campus Monte Alegre

Ref.: **Ofício de Apresentação** do Projeto de Pesquisa ao CEP da PUC/SP

Eu (nós), **Fernando José de Almeida**, orientador(a)(es)(as) do projeto de pesquisa intitulado **COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA COM O CONHECIMENTO DO ALUNO**, de autoria do(a)(os)(as) pesquisador(a)(es)(as) **Adenilton Lima dos Santos**, pertencente(s) ao curso de **mestrado** da Faculdade de **Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo)**, venho(vimos), por meio deste, submetê-lo à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

- Trata-se de projeto de:
 Trabalho de Conclusão de Curso.
 Iniciação Científica.
 Monografia para Conclusão de Curso de Especialização.
 Dissertação de Mestrado.
 Tese de Doutorado.
 Outros:

Nome: **Adenilton Lima dos Santos**
 CPF nº **199.911.998-37**
 Link do LATTES <http://lattes.cnpq.br/8253343895389345>
 (Exemplo: <http://lattes.cnpq.br/96847557411861711>)

Perfil: Pesquisador

Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

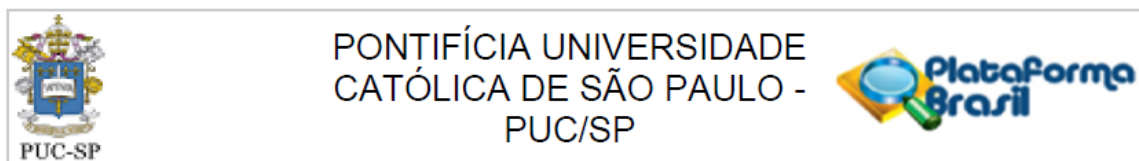
Nome:
 CPF nº
 Link do LATTES

Perfil: Seleçione:

Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Térreo do Prédio Novo) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001
 Fone (Fax): (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@puccsp.br – site: <http://www.puccsp.br/cometica>

Atenção!!! Não é necessário imprimir, nem tampouco assinar! Apenas preencher no computador. Concluído o preenchimento, salve e anexe a Plataforma Brasil, conforme orientação do Manual Ilustrado

Anexo B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Compromisso político-educacional do professor de escola pública pelo conhecimento do aluno.

Pesquisador: ADENILTON LIMA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01374118.7.0000.5482

Instituição Proponente: pontificia universidade católica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.004.978

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Adenilton Lima dos Santos, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

A proposta informa resumidamente que "(...) Inicialmente, a escola era pública, nelas estudavam os filhos dos coronéis, dos barões do café (o que conota certa qualidade do ensino) até ingressarem nas poucas e restritas faculdades que existiam, ou então iriam estudar fora do país, para em seu regresso administrar as fazendas da família ou ingressar na carreira política. A educação na virada da metade do século XX passou a ter como prioridade capacitar trabalhadores para as indústrias, e ao mesmo tempo serem consumidores dos produtos advindos desse setor. Na educação e no conjunto de profissionais que trabalham nos diversos setores da sociedade pós-moderna, vivem no desencantamento. A formação docente é sem dúvida uma das temáticas com maior relevância na atualidade para compreensão dos múltiplos fenômenos que ocorrem no âmbito educacional, é desta que permeia a inserção ou desintegração dos métodos e dos conceitos sobre o profissional docente em seus problemas cotidianos, assim, como apontam inúmeros trabalhos referente ao tema. Este estudo, busca contribuir para um entendimento da

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.004.978

realidade da educação no que tange o compromisso político-educacional do educador diante do processo de ensino–aprendizagem que tanto tem exposto as mazelas da educação. A culpabilização dos professores pelos maus resultados é comum, pela mídia, pelos governos e pela própria sociedade. Tirar dos ombros do Estado suas responsabilidades sociais é o objetivo neoliberal, entre elas a educação, presente em nossa constituição como obrigação do estado. O reencantamento pelo magistério vai além da questão da profissionalização ou não do ofício, mas, está claro que tal desejo visa criar mecanismos de punibilidade direta sobre a prática docente. O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, “deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem”, visando à integração de homens e mulheres no tríplex universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo do que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. Para isso, ele precisa se ver como parte integrante do processo. Diante desse relato, podemos fazer uma leitura sobre a importância dos docentes ideologicamente engajados em combater a permanência tendenciosa da proliferação do currículo sob o ponto de vista da classe dominante. Historicamente, a formação docente não foi alvo de prioridades por parte dos governantes e das políticas que buscavam atender as mazelas da educação. Diante do exposto até o momento, podemos observar que é de fundamental importância uma atuação docente mais crítica. Assim sendo, podemos apontar a necessidade da atuação docente enquanto intelectual crítico. Não se pode aceitar uma atuação a margem das necessidades da classe trabalhadora.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Encontrar elementos relevantes que apontem para um perfil docente que atenda as especificidades de uma boa prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

Investigar qual é o perfil docente presente nas unidades escolares. Identificar quais as práticas utilizadas pelos docentes para conhecer seus alunos. Relatar o que de fato os professores conhecem de seus alunos. Destacar os pontos relevante da formação docente e sua trajetória a fim de descrever a possível relação com o sucesso escolar.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 3.004.978

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resoluções CNS/MS nº 466/12 complementada CNS/MS nº 510/2016 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a pesquisa possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;
2. TCLE - OK;
3. Ofício de Apresentação - OK;
4. Projeto de Pesquisa - OK;
5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;
6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

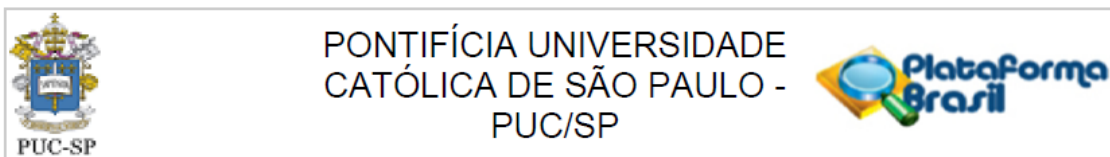
Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	
Bairro: Perdizes	CEP: 05.015-001
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 3.004.978

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomenda-se o encaminhamento da aprovação deste protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1125799.pdf	25/09/2018 00:50:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	25/09/2018 00:06:59	ADENILTON LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Parecer.pdf	24/09/2018 23:56:37	ADENILTON LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao_Adenilton_Lima.docx	24/09/2018 23:45:54	ADENILTON LIMA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professor.docx	24/09/2018 23:34:28	ADENILTON LIMA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	24/09/2018 23:28:32	ADENILTON LIMA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.004.978

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 07 de Novembro de 2018

Assinado por:

**Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou mestrando do programa de pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Fernando José de Almeida, cujo objetivo é encontrar elementos relevantes que apontem para um perfil docente que atenda as especificidades de uma boa prática pedagógica, apresentando assim, um compromisso político-pedagógico deste para as possibilidades de produção ou construção do conhecimento do aluno.

Sua participação envolve a resposta de questões que possam contribuir para o esclarecimento das questões que abordam o referido tema, com a duração aproximada de uma hora, que será gravada, se assim for permitido.

A participação nesse estudo é voluntária e sua participação pode ser descontinuada a qualquer momento, se assim o quiser.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente,

Adenilton Lima dos Santos

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Anexo D

Nome: Caro Professor, crie um nome fantasia (escrito (a) nacional) pois o seu não aparecerá nos relatos a serem analisados:

Unidade de Ensino:

() Ed. Infantil () Ensino Fund. I () Ensino Fund. II () Ensino Médio

Há quanto tempo atua na educação pública:

Trabalha em outra rede de ensino? Pública: () Particular : ()

Qual o Cargo ou Função?

() Ed. Infantil () Ensino Fund. I () Ensino Fund. II () Ensino Médio

QUESTIONÁRIO

1 – Abaixo estão listados fatores que prejudicam o rendimento escolar dos alunos. Ordene-os atribuindo um valor de 1 a 9, sendo 9 o que mais prejudica e 1 o que menos prejudica.

() Desinteresse, apatia, falta de motivação.

() Indisciplina (agitação, levanta muito, “irriquietude”, provoca os colegas).

() Desatenção (não se concentra em leitura ou em atividades com mais de 4 minutos).

() Características Psicológicas (imaturidade, demonstra carência afetiva, chama muito a atenção sobre si, demonstra autoimagem negativa).

() Condições materiais (evidencia alguma carência material – como não poder ter materiais escolares, subnutrição, problemas contínuos de saúde, ou outras evidências; quais?.....)

() Características escolares (falta de base, falta de método de estudo, não fazer lição de casa, faltar muito a escola, “rodou” por várias escolas antes de chegar à atual, destaca-se em alguma habilidade mental, mas fica travado em outras).

() Pouca participação em ações de caráter social em sua comunidade (como não ter grupos de atividades no bairro, isolar-se com relação às questões da escola ou dos colegas, nunca interagir com ações do Grêmio da escola, não participar de atividades esportivas ou extraclasse, não participar de atividades religiosas como grupo de jovens, etc.)

() Característica do atendimento familiar (ambiente familiar desorganizado, os responsáveis não são presentes; núcleo familiar não participativo nas questões escolares).

() Repertório cultural do aluno (lê pouco, não acompanha noticiários, não participa de algum grupo de jovens, não viaja nem vai a teatros, não toca algum instrumento, não participa de grupos musicais, outros).

2 - Quais são os seus critérios para obter conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem do aluno?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 - Assinale as alternativas que você entende como atitudes que ajudam os alunos a terem êxito na aprendizagem, atribuindo de 1 a 9 – sendo 9 atribuído ao mais importante fator de êxito nos itens que julgar apropriados e 1 para o de menor importância.

- () Tem interesse pelos estudos, faz as lições, é presente sempre.
- () Participação das atividades de grupos, envolvendo-se com questões da classe e da escola.
- () Tem atenção e capacidade de concentração.
- () Características culturais do aluno (lê bastante, vai ao cinema, participa de ações de esporte ou grupos religiosos ou).
- () Observa as normas de disciplina (não conversa muito, é quieto e calmo).
- () Características psicológicas (maturidade, ajustamento emocional, autoimagem positiva).
- () Integração Social (apresenta bom relacionamento com os colegas, participa de grupos com atividades no bairro, possui interatividade com o Grêmio da escola).
- () Condições materiais (possuir recursos materiais, ser bem nutrida, ter boa saúde física).
- () Rapidez no raciocínio e ser intuitivo.

4 - Você acrescentaria algo nesta lista? O que? Explique como isso apareceu na sua prática?

.....

.....

.....

.....

.....

5 – Assinale em ordem de importância de 1 a 5 (sendo 5 o de maior valor) fatores que contribuem para o êxito da aprendizagem do aluno:

- () Ele se dá bem porque tem boa sociabilidade.
- () É muito esforçado.
- () É bem organizado.
- () Tem vontade de subir na vida.
- () Faz sempre as lições e traz o material.

6 – Quanto às características escolares de desempenho, enumere de 1 a 5 (sendo 5 o maior valor)

- () Boa escolaridade anterior.
- () Possui método de estudo.
- () Faz sempre a lição de casa.
- () Não falta às aulas.
- () Traz sempre o material de estudos e cumpre os prazos.

7 – O que caracteriza uma educação democrática é a igualdade de condições: isso significa que para a democratização não basta que todos tenham a mesma oportunidade de entrar para a escola. É preciso também que todos possuam as condições materiais, culturais e estruturais que permitam aproveitar o que a escola ensina e de as relacionar com outras dimensões da vida.

O que você pode comentar sobre a afirmação acima? (Se precisar mais espaço use o verso da folha)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8 – A escola acaba reforçando a desigualdade social porque a base que ela dá depende das condições materiais e culturais de cada um para aproveitar o que é ensinado. Como essas condições materiais são desiguais a escola pouco consegue fazer no sentido de diminuir a desigualdade.

O que você pode comentar sobre a afirmação acima?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Na sua prática como docente nestes tantos anos que se dedicou ao ensino o que você fez que reforçou, ou não, a afirmação acima?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grato pelas respostas. Sua colaboração vai muito me ajudar a refletir na minha dissertação de mestrado sobre a realidade escolar e qual a forma como os professores veem a participação dos alunos e qual sua autonomia e papel na formação deles.

Preciso de uma forma de enviar para você os resultados da pesquisa depois de apresentada na PUC-SP. Me forneça um e-mail para o envio da versão digital quando a dissertação for apresentada.

Cordialmente

Adenilton Lima (Prof. Kiko)