

O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE CULTURA DO DESEMPENHO

Miriam Morelli Lima

Universidade Estadual de Campinas
morelli.miriam@gmail.com

Walkiria de Oliveira Rigolon

Universidade Estadual de Campinas
walkiria.rigolon@uol.com.br

Resumo: este trabalho visa analisar as transformações ocorridas no trabalho docente, investigando como os programas de formação continuada têm contribuído para alterá-lo com o aprimoramento dos sistemas de avaliações externas visando seu controle. Este artigo analisará um programa destinado a professores alfabetizadores, no estado de São Paulo que, segundo resultados de pesquisa concluída em 2007¹, evidenciou o quanto as condições objetivas de trabalho são desconsideradas pelos programas de formação em serviço.

Palavras-chave: trabalho docente; formação continuada; avaliação

INTRODUÇÃO – O cenário da pesquisa

Este artigo tem como referência os resultados de uma pesquisa, iniciada em 2005 e concluída em 2007 (RIGOLON, 2007), sobre a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com seis professoras participantes (100% mulheres). Foram realizadas entrevistas e observação direta destas professoras em sala de aula. Esta investigação teve como objetivo central analisar a formação continuada de docentes - que haviam sido aprovados e certificados em um curso de formação em serviço durante três semestres com encontros semanais presenciais – verificando a congruência entre suas práticas pedagógicas e os procedimentos preconizados pelo curso promovido pelo órgão público ao qual estavam vinculados empregaticamente.

Para responder essa indagação tivemos como referência o estudo das políticas educacionais e a implementação de programas de formação em serviço por elas desencadeados. Observa-se o aumento de cursos e programas voltados para professores alfabetizadores em serviço na rede pública, a partir da década de 1990, acompanhando o movimento neoliberal vigente.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A chamada reestruturação produtiva, ocorrida no Brasil mais marcadamente a partir da década de 1970, tem sido associada, de modo geral, à crise do fordismo, à transformação da base técnica com o avanço da microeletrônica e tecnologias de informação e, principalmente, à implantação de novos paradigmas de organização e gestão da produção e do trabalho, tendo como

foco primordial, a busca da qualidade e flexibilidade ao menor custo. Este processo, embora iniciado na indústria, expandiu-se fortemente também para o setor de serviços, comércio e setor público. Tem como efeito mais perverso a reconfiguração do trabalho e da classe trabalhadora, uma vez que seu objetivo principal é a busca pela produtividade e competitividade, precarizando cada vez mais as condições de trabalho e elevando os índices de desemprego. (ARAÚJO, 2005, p. 1). Apesar da diversidade dos movimentos desse processo nos diferentes países, regiões e empresas

(...) esses movimentos têm em comum, no plano global, os processos de descentralização e horizontalização da produção, via distintas formas de subcontratação, a realocação de grandes unidades produtivas e a desterritorialização do espaço produtivo, tornado possível pela revolução da informática. Além disso, eles reduzem ao mínimo os trabalhadores fabris, com contratos permanentes [...], impulsionam em escala global, o crescimento do trabalho precário, terceirizado, informal, temporário ou em tempo parcial [...]. (ARAÚJO, 2005, p. 01)

Nos anos 1990, com a emergência de um novo padrão de modernização capitalista – a transição do fordismo à acumulação flexível – algumas mudanças foram encontradas pelo capital para a retomada do crescimento econômico. É nesse contexto que o Estado brasileiro define sua política educacional, tendo como principais características a regulação e o controle, um Estado Avaliador e Regulador. Neste sentido, as reformas educacionais evidenciaram a necessidade de adequação da formação docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho.

O Estado brasileiro com sua política educacional tem intervindo na formação docente, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. A formação docente tende a sofrer conseqüências importantes em função de sua natureza, dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso.

Também no campo de trabalho da educação básica pública, é possível encontrar aspectos da gestão do trabalho que se aproximam daquelas criadas sob o impacto das políticas de flexibilização. Exemplos disso são: a substituição do modelo centralizado e burocrático de planejamento por um planejamento heterogêneo, móvel e flexível, transformando o Estado em uma instância legitimadora das práticas e políticas elaboradas localmente; a gestão da escola baseada na flexibilidade administrativa, implantada através da desregulamentação dos serviços e na descentralização dos recursos, a escola passa a ser o núcleo da gestão. Isso a submete aos imperativos do mercado tendo que buscar, individualmente, tanto uma organização administrativa interna, quanto o próprio recurso financeiro de que precisa para funcionar na comunidade em que atua. (OLIVEIRA, 1997). Disso resulta, muitas vezes, a deterioração das condições de trabalho dos docentes, piorando muito a própria qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A educação continua a assumir um papel estratégico no capitalismo porque a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho, e o custo dessa produção deve ser cada vez mais racionalizado, tratando-se de uma mercadoria como qualquer outra, fazendo

os sistemas educacionais buscarem reestruturar-se a partir da lógica do mercado de menor investimento possível para obter o melhor resultado (BRUNO, 1997, p. 39).

No Brasil, quanto às políticas relativas à educação básica, o Ministério da Educação tem divulgado como objetivos: a melhoria da qualidade de ensino, tendo por base a mudança/reestruturação do currículo, a avaliação institucional com base na avaliação de desempenho, a valorização do magistério e a democratização/descentralização da gestão dos sistemas e unidades de ensino. Nas palavras de Fogaça, essas prioridades podem ser traduzidas em:

a) adoção de parâmetros curriculares que não correspondem às expectativas e demandas dos diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino; b) a implantação de um sistema de avaliação cujos resultados são mal aproveitados porque têm servido apenas para mostrar os aspectos negativos do funcionamento do sistema e não para orientar uma política de investimentos na educação básica que conduza à superação desses aspectos [...]; a partir daí, compromete-se também a proposta de revalorização do magistério, inclusive em termos salariais [...]; d) no que se refere à democratização/descentralização da gestão, dado que ela ocorre num contexto de engessamento da capacidade de investimento dos estados e municípios, o que se pode afirmar é que, em última análise, o verdadeiro sentido dessa descentralização é a manutenção das decisões relevantes [...] ao nível do poder central [...]. (1999. p. 69-60)

Em termos da administração pública em relação aos funcionários do Estado que atuam nas escolas,

a ênfase política acha-se posta na questão da produtividade do trabalho docente e tem por suposto o desinteresse do funcionário/professor para com o destinatário dos serviços prestados. Esta premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividade (entendidos como redução de custos e das taxas de evasão e repetência). Justifica a ruptura com uma política de universalização dos direitos e vantagens e sua substituição pela competição no mercado por melhores condições de trabalho. (DUARTE, 1997, p. 256)

Observa-se a instalação de uma lógica que privilegia a chamada cultura do desempenho entre os professores, que se materializa na adoção de mecanismos que assegurem índices de produtividade capazes de atender a lógica da redução de custos e da competitividade entre as escolas, isto é, a lógica do mercado. Isso repercute em condições de trabalho mais precarizadas e com piores resultados em termos dos objetivos que as escolas deveriam atingir do ponto de vista da aprendizagem e dos valores humanistas que a educação básica deveria alcançar, desvalorizando ainda mais a profissão no meio social.

Apesar deste contexto, pode-se apontar como fator positivo, o crescimento da escolaridade feminina tanto no nível médio como universitário, contribuindo para a inserção das mulheres em profissões antes consideradas tipicamente masculinas. Na educação básica – profissão ocupada majoritariamente por mulheres como demonstra a amostra pesquisada – também foi possível perceber o aumento da escolaridade das professoras, especialmente a partir dos anos 90, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que aponta para a necessidade da formação em nível superior, apesar de admitir a formação

em nível médio para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, em termos de uma política de formação isso teve como consequência a adoção de um modelo de formação aligeirada e com ênfase na certificação que se difundiu por vários sistemas de ensino em todo o país, sem significar, necessariamente, uma formação que sustente uma atuação mais consistente dos docentes nas escolas de ensino fundamental.

Dessa forma, podemos constatar que a política educacional brasileira, tendo sua ênfase no ensino fundamental, seguindo orientações dos organismos multilaterais que vêm ditando a política a ser adotada nos países periféricos, não investiu em ações de formação que pudessem alterar os quadros da formação docente nos últimos anos no país, especialmente, aquela desenvolvida nas universidades públicas brasileiras.

Segundo Oliveira “o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza” (2003, p. 33). Conforme afirma Bourdieu (1998, p. 119) “a precariedade está hoje por toda parte” e afeta a todos pela instabilidade que irradia.

A oferta de cursos de formação de profissionais da educação deu-se no Brasil, especialmente com a expansão do ensino superior privado. Isso traz dificuldades para uma discussão mais ampla a respeito da qualidade dos cursos de formação que se realizam em instituições privadas e, portanto, fora do âmbito de uma análise pública da qualidade do ensino. Como falar em uma política de formação de professores/as num país em que quantitativamente esses profissionais estão sendo formados em instituições privadas?

Ao mesmo tempo, essa postura demonstra que o Estado tem se isentado de sua responsabilidade com as políticas públicas, reservando melhores condições de formação a uma minoria, capaz de pagar por sua escolarização. As políticas de educação no Brasil têm sido produzidas tão somente sob a ótica de agências como o Banco Mundial que buscam elevar a “qualidade” da formação e da educação sob determinados níveis relativos aos países subdesenvolvidos, definidas a partir do critério do “menor investimento possível”.

O CAMINHO DA PESQUISA

Ao longo da década de 1990, a cada nova medida da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para conter os índices que acusavam fracasso escolar nas séries iniciais, multiplicavam-se os cursos e programas destinados à formação continuada dos professores das séries iniciais. Assim, podia-se selecionar professores em quaisquer desses programas, sobretudo porque muitos tratavam de leitura e escrita. A par dessas circunstâncias, consideradas favoráveis para efeitos da pesquisa, considerou-se o fato de, na época, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) estar instituído em toda a rede estadual desde 2003, tendo sido criado pelo MEC em 2000 sob a denominação de PROFA. Em síntese, a opção pelo programa Letra e Vida deve-se ao fato de ele ser:

1. no momento da pesquisa, o curso de formação continuada de maior abrangência na rede estadual paulista de educação, com previsão da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo de alcançar, até o final de 2006, 45 mil professores;
2. o único programa de formação continuada da rede especificamente voltado para alfabetizadores.

Embora este trabalho não tenha tido a intenção de avaliar o Programa Letra e Vida, é fundamental explicitarem-se algumas de suas características, na medida em que elas condicionaram decisões de ordem metodológica.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES LETRA E VIDA

Criado pelo MEC, o PROFA se instituiu na rede pública paulista no ano letivo de 2003, quando foi renomeado como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, tendo sido implementado na época, nas 89 Diretorias de Ensino existentes na capital e no interior, com os seguintes materiais:

- documento de apresentação do curso;
- guia de orientações metodológicas para o formador;
- três coletâneas de textos para uso dos professores cursistas (um por módulo);
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para o curso, contendo situações práticas de sala de aula e depoimentos de especialistas em educação.

Conforme expresso na página eletrônica da SEE², o Letra e Vida destinava-se a professores que alfabetizavam no ensino fundamental e que tinham, sob sua responsabilidade, crianças, jovens ou adultos, e era aberto também a outros profissionais de educação que pretendessem aprofundar seus conhecimentos em alfabetização. De acordo com a mesma página, os objetivos do Programa Letra e Vida eram:

- melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente;
- contribuir para uma mudança de paradigma, no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia da formação dos professores;
- contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- contribuir para que tanto as Diretorias de Ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de *todos* os seus alunos;
- favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere a seu letramento.

O curso compunha-se de três módulos, cada um com duração aproximada de um semestre, com encontros semanais/presenciais de três horas. O formador do programa que atuava junto aos professores cursistas era acompanhado por profissionais da equipe que coordenava o programa na SEE, por meio de encontros quinzenais de oito horas. Nesses encontros, discutiam-se as pautas semanais, tiravam-se dúvidas e simulavam-se as aulas que seriam depois ministradas pelos formadores.

Cabia ao formador cumprir a pauta prevista a cada encontro e contida no manual do formador. No decorrer de cada módulo, pedia-se ao professor que realizava o curso (doravante cursista) que planejasse e desenvolvesse com seus alunos algumas atividades previstas nos encontros – o dito ‘trabalho pessoal’.

Ao fim de cada módulo, procedia-se a uma avaliação organizada pelo grupo de formadores de cada Diretoria de Ensino. O formador era responsável pela elaboração das devolutivas dos trabalhos pessoais e da avaliação, em que fazia os apontamentos que julgasse necessários para cada cursista, considerando as respostas dadas às questões da avaliação. Constavam dessas avaliações questões referentes aos conteúdos desenvolvidos em cada etapa do curso.

MÉTODOS

Esta pesquisa foi circunscrita a uma única Diretoria de Ensino, situada na região leste da capital. Como já se disse, era condição para participação na pesquisa que os professores tivessem sido aprovados e certificados pelo Letra e Vida; além disso, considerou-se como critério, o resultado de uma avaliação aplicada a 99 concluintes do Programa. Após a análise desses resultados, foram convidadas a participar da pesquisa as 24 professoras que se sobressaíram na aplicação dos critérios – ao menos do ponto de vista discursivo.

Dentre as que aceitaram o convite para participar da pesquisa, foram escolhidas as que tinham experiência superior a 10 anos na rede pública, pelo fato de, nesse período, já terem participado também de outros programas de formação em serviço. Seis professoras se enquadraram nesse critério, e seu perfil é apresentado na Tabela 1, com nomes fictícios.

Tabela 1 – Perfil das professoras selecionadas

Professora	Idade	Tempo de docência (em anos)	Formação	Efetivo	Número de alunos	Série
Araci	39	12	Pedagogia	sim	30	4 ^a
Magali	49	16	Magistério Pedagogia (em curso)	não	35	1 ^a
Selma	40	19	Magistério Pedagogia	sim	36	2 ^a
Ana	49	21	Magistério Pedagogia	não	28	2 ^a
Jaquelina	46	22	Magistério Letras	sim	32	1 ^a
Lúcia	45	23	Pedagogia	não	24	1 ^a

Colheram-se informações por meio de entrevistas, filmagens *in loco* e análises documentais. Orientadas por um roteiro semi-estruturado, as entrevistas foram previamente agendadas com as participantes, em local e data de sua escolha e com sua autorização expressa,

gravadas. Das seis entrevistas, cinco ocorreram na escola onde trabalhavam as participantes, sempre em salas de aulas vazias. A outra foi feita na residência da participante, a seu pedido.

Quanto às observações em sala de aula, as professoras participantes podiam optar por atividades que envolvessem leitura, escrita, reescrita, revisão ou produção de textos, pois, todas elas foram contempladas durante o curso de formação, de modo que qualquer uma favoreceria o cotejo com o que propusera o Programa. Todas as professoras optaram por aplicar as atividades planejadas na própria sala de aula, sem usar nenhum outro espaço escolar.

Nas observações *in loco*, filmaram-se aplicações de atividades em sala de aula, a fim de se obterem registros das ações docentes desde a proposição da atividade até sua conclusão pelos alunos. A pesquisadora não fez qualquer intervenção, fosse na decisão sobre o tipo de atividade, fosse em seu planejamento ou em sua aplicação.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ASPECTOS DETERMINANTES DE BOA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

De acordo com o Programa Letra e Vida, há quatro princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem:

1º princípio – O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.

2º princípio – A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

3º princípio – Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

4º princípio – Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

O atendimento ao primeiro princípio é aparentemente o mais facilmente observável, pois, para que o professor esteja em consonância com ele, bastava que a atividade planejada e aplicada tivesse um texto como fio condutor.

O segundo princípio preconiza que o professor garanta o intercâmbio de informações, entendendo-se por informação a diversidade de situações que contribuam para a aprendizagem.

A análise das filmagens em sala de aula permitiu observar de forma mais apurada a organização da classe pela professora, como a atividade foi proposta aos alunos (em duplas, em grupo ou individualmente) e as estratégias empregadas para facilitar, ou não, a circulação de informações.

O terceiro e o quarto princípios tratam especialmente do planejamento das atividades propostas, que, segundo o curso, devem ser desafiadoras para os alunos. Para tanto, o professor precisaria, inicialmente, apreciar com profundidade o conhecimento prévio de seus alunos, podendo, assim, fazer intervenções adequadas durante as atividades, percebendo quando informar ou problematizar, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Do mesmo modo, para que os alunos possam colocar em jogo tudo o que sabem e pensam, além de conhecer o que cada um deles já sabe sobre o conteúdo a ser ensinado, o professor precisa de um conhecimento didático para adequar as atividades considerando os diferentes saberes existentes na sala de aula e estabelecendo uma rotina para efetivar as intervenções necessárias, atendendo a todos os alunos, indistintamente. Assim, uma atividade deve ser particularmente adequada, ou seja, todos devem ser capazes de cumpri-la.

Neste quesito observamos se houve ou não adequações das atividades propostas, ou seja, se o professor fez intervenções junto aos alunos durante a realização da atividade, sendo essa a forma pela qual avaliamos se o terceiro e o quarto princípios foram garantidos pelas professoras, pois não contávamos com outras informações que nos permitissem saber se os alunos estavam ou não pondo em jogo tudo o que pensavam ou sabiam sobre o conteúdo proposto.

RESULTADOS

Ressalte-se que, nas entrevistas, as professoras afirmaram ter gostado do curso e salientaram como aspecto positivo, o fato de ele ter ensejado a discussão sobre a alfabetização na escola.

Os depoimentos também apontaram contradições entre os procedimentos didáticos indicados no curso para uso em sala de aula, e os efetivamente adotados. Por exemplo, mencionou-se explicitamente no curso a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, mas isso não foi feito com as cursistas, ou seja, os formadores não procuraram saber quanto essas professoras já sabiam sobre alfabetização.

As entrevistas revelaram que, no curso, não se levantaram seus conhecimentos prévios nem tampouco seus conhecimentos sobre a concepção em que se apoiava o Programa, e, assim, a despeito da heterogeneidade de saberes sobre alfabetização que havia em cada turma, todos receberam a mesma formação:

Bem, uma das coisas mais faladas no Letra e Vida era sobre o valor dos conhecimentos prévios – que a gente deveria saber o que os alunos sabem, antes de ensinar alguma coisa –, mas, em primeiro lugar, a minha primeira formadora, no começo do curso, não fez isso conosco – fazer o levantamento prévio de cada professor, saber até onde ele conhece, o que ele sabe, o que ele ainda está aprendendo. Não foi feito isso. (Professora Selma, setembro de 2006).

Outro aspecto bastante ressaltado nas entrevistas diz respeito à atuação dos formadores. Segundo a avaliação das professoras, muitas vezes os formadores demonstraram não conhecer bem as propostas que sugeriam às professoras cursistas; além disso, sempre que se lançava uma questão acerca de algum caso específico de sala de aula – por exemplo, o que fazer quando algum aluno não conseguisse avançar na aquisição da escrita –, os próprios formadores admitiam não saber o que fazer.

Perguntadas sobre a atuação do formador, todas as entrevistadas acharam que não havia coerência entre o que ele dizia e o que fazia.

De acordo com os resultados obtidos, as denúncias expressas acerca do processo formativo por que passaram essas professoras seguiram dois grandes eixos: o despreparo dos formadores e o fato de as propostas de formação desencadeadas pelas políticas educacionais desconsiderarem as contingências reais, pois:

[...] se toda a questão da qualidade de ensino pudesse resumir-se ao professor e sua participação em encontros de capacitação ou formação continuada, seria intrigante que, após tantos anos de trabalho e investimento, com avaliação positiva sobre o curso para alfabetizadores, ainda houvesse esse contingente de alunos com defasagem série-idade. (FARSARELLA, 2004, p.62).

As professoras afirmaram que, tendo aprendido sobre as hipóteses de escritas das crianças, com base no referencial da Psicogênese da Língua Escrita³, conseguiam identificar o que pensam os alunos sobre como se escreve, mas que mesmo assim, não sabiam como fazer intervenções que os ajudassem a avançar, principalmente os alunos com mais dificuldade. Ou seja, elas se queixavam de que, apesar de terem compreendido o referencial teórico proposto, não sabiam como agir a partir dele para melhorar sua prática pedagógica. Conforme afirma Souza (1999):

De modo geral, as reformas, propostas de fora da escola, sugerem que os professores abandonem tudo o que vinham fazendo e substituam pelo novo, ignorando as reformas anteriores e as experiências dos professores. (1999, p. 173)

Dessa forma, a prescrição de uma prática pedagógica propugnada pelos cursos de formação destinados aos docentes em serviço torna-se assim um tensor a mais do trabalho docente, respaldado por avaliações sistemáticas externas que imputam ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados, apesar dos docentes terem “perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho” (ENGUIITA, 1991, p.48).

Os resultados obtidos na pesquisa realizada indicam que os pressupostos defendidos pelo curso de formação - no que se referia à garantia de boas situações de aprendizagem - não eram factíveis de serem conjugados, pelo menos, não diante das condições reais de trabalho destes docentes. Os efeitos dessa impossibilidade geravam em algumas professoras a culpabilização pelo não alcance do que era propugnado, considerando-se assim incompetentes para a realização do trabalho docente. Dessa forma, é possível identificar que programas de formação continuada apresentam-se como mais um tensor do trabalho de docente, desestabilizando estas professoras que não conseguem mais fazer o que faziam antes e não sabem o que pôr no lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência profissional dos/as educadores brasileiros tem sido avaliada por suas capacidades ou incapacidades pessoais, descoladas da análise sócio-histórica, implicando a formação de profissionais muitas vezes impossibilitados de atuarem na perspectiva da transformação social, resultado de suas dificuldades de compreender a realidade em que vivem,

decorrentes de uma formação precária do ponto de vista técnico e político, pela qual, são os próprios profissionais responsabilizados individualmente.

Nisso se configura a perversidade do conceito de “competências” impregnado na legislação brasileira: que delega ao profissional da educação a responsabilidade pela sua falta de acesso à formação adequada. As capacidades (ou incapacidades) pessoais são supervalorizadas em detrimento da análise sócio-histórica, econômica e cultural das crescentes condições de empobrecimento do/a professor/a brasileiro/a.

O sentimento de insucesso e mesmo o temor de não ser aproveitado pelo sistema, cada vez mais competitivo, tem contribuído para que muitos/as professores/as se submetam a pagar, com seus já insuficientes salários, preços incompatíveis para cursar o ensino superior ou cursos de extensão que lhes forneçam certificações diversas. Face a esse conjunto de questões, para Almeida (2004) cresce a demanda no campo de procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula: além de ensinarem efetivamente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser os facilitadores da aprendizagem, os organizadores de atividades coletivas, os orientadores psicológicos e sociais. Também devem organizar as atividades extracurriculares, participar de projetos e reuniões, cuidar de sua autoformação, e ainda dar conta da formação dos futuros profissionais para o mercado competitivo. Conforme afirma Frigotto:

O processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores professores (...) fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida. (FRIGOTTO, 1989, p.169)

Com toda essa diversidade de tarefas, os professores sentem-se despreparados e incapacitados para oferecer propostas e respostas consideradas adequadas e para definir e delimitar objetivos e prioridades para sua atuação, principalmente porque não participaram da concepção dessas novas demandas. Diante disso, desenvolvem uma crise de identidade e vêm crescer a insatisfação no ambiente de trabalho. Ao lado dessa sobrecarga, os docentes são também responsabilizados pelas falhas, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, já que a realização do processo educativo fica centrada em suas mãos.

Ao se transferir ao professor a culpabilização pela ineficiência da educação oferecida, ignorando as condições de trabalho as quais os professores encontram-se submetidos, tenta-se “(...) desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino, e, como decorrência, da falta e condições de aprendizagem” (GHEDIN, 2004, p.399).

Toda essa demanda não foi acompanhada da melhoria das condições de trabalho e dos recursos materiais necessários para concretizar uma educação com qualidade.

Os docentes convivem diariamente com a contradição entre o que deveria ser realizado na prática pedagógica e o que é possível realizar. As mudanças que estão se processando para a realização da atividade docente podem dar à mesma outra natureza, alterando seus objetivos,

flexibilizando-a e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com possibilidades de mudanças substanciais nos direitos trabalhistas.

A maneira com que se tem desenvolvido as políticas de profissionalização dos/as professores/as tem levado à degradação do estatuto profissional e à desqualificação da atividade docente, resultando na queda de seu prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. A instabilidade profissional gerada pela falta de concursos públicos para o provimento de cargos, o desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho, a fragilidade dos vínculos empregatícios e grupais, a necessidade constante de novas reintegrações causadas pelas trocas freqüentes de locais de trabalho, a desmotivação diante da ausência de espaços para reflexão coletiva sobre seu trabalho e de uma formação contínua que lhe permita responder às novas exigências da docência acabam por reforçar nos/as professores/as o distanciamento da prática educativa e a fragilidade dos vínculos profissionais.

Para Almeida (2004), assumir o processo de mudança educacional requer a participação dos/as professores/as, sem a qual, torna-se ineficaz. E acrescenta que as reformas educativas dos anos 1990 desprezaram as questões docentes. Fica evidente a necessidade de se tratar a docência como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, em que os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete, ao se definirem os rumos da mudança educacional.

Para Enguita (1989), há a tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma, bem como uma desqualificação e uma desprofissionalização em função das injunções legais que ditam os procedimentos com fins de controle e avaliação dos resultados. Um bom exemplo disso se revela na pesquisa realizada quando as professoras da rede pública estadual de São Paulo entrevistadas culpabilizavam-se por não terem conseguido realizar o que o curso propugnava, ou culpabilizavam seus formadores, não ampliando sua crítica à política educacional a que estavam submetidas. Para além da formação inicial, não há também uma política de formação continuada dos profissionais das escolas públicas, resumindo-se muitas vezes às capacitações em torno do uso dos parâmetros curriculares, produzidos e impostos à rede pública de educação básica como garantia de uma educação de qualidade.

Considerando tal contexto, como conciliar as propostas atuais de formação continuada de professores/as com uma política educacional que aprisiona as práticas e impede que nossos profissionais tenham autonomia sobre a própria profissão? Como conciliar tal política com as qualidades requeridas à formação de profissionais autônomos e recriadores da realidade educacional?

Neste sentido, destaca-se a preocupação com as condições para a realização de uma prática reflexiva. A realidade demonstra que não só os docentes têm uma carga horária elevada de trabalho – exigência imposta pelos baixos salários – como a organização do trabalho escolar não tem privilegiado momentos oportunos de estudo, reflexão e pesquisa no interior das unidades escolares.

Finalmente, concluímos que os princípios defendidos pelo Programa Letra e Vida não são todos passíveis de aplicação, conforme observado na pesquisa citada, uma vez que não foi possível a conjugação dos quatro princípios propugnados.

Pelo que se apreendeu nas entrevistas, a veiculação de princípios de difícil alcance pode gerar no professor uma visão sectária da situação. Por um lado, a sensação de incompetência, pela qual imputa a si próprio a culpa por não alcançar o que foi proposto, ou, por outro, a descrença nos programas de formação oferecidos pela rede pública à qual está vinculado, considerados distantes da realidade escolar.

Funcionamento eficaz e flexível, metas, qualidade; podem-se observar expressos nos documentos oficiais analisados ao longo da pesquisa realizada a mesma terminologia utilizada no mundo corporativo, segundo Laval (2004) o sucesso do neoliberalismo pode ser observado na reforma da escola “pelo discurso interno da instituição escolar de uma ideologia dócil às lógicas de mercado” (p.107).

Concomitantemente a essas mudanças observa-se, tomando como base documentos do MEC e da Organização Mundial do Trabalho que nas duas últimas décadas, acentuou-se a deterioração das condições de exercício da docência, conforme descrito em documento do MEC (BRASIL, 1998). As condições de trabalho dos professores “são consideradas intoleravelmente baixas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos últimos anos” (1998, p. 27). As modificações no mundo do trabalho, refletidas nas políticas educacionais desencadeiam modelos de políticas de formação em serviço.

Oferecer aos professores cursos de formação em serviço desconsiderando-se sua experiência ao longo da carreira, como se observou nesta pesquisa, reforça sua desconfiança nos programas de formação continuada e cultiva expectativas que não se cumprem.

Finalmente, vale salientar que questões estruturais e conjunturais também devem ser foco das políticas educacionais, considerando-se que um programa de formação – seja qual for – não pode, isoladamente, dar conta das questões já mencionadas, as quais ultrapassam a dimensão pedagógica. Oliveira alerta sobre a escassez de estudos unificados nesse segmento, apontando a importância de se ampliar tais investigações, pois segundo ela:

Carecemos de maiores estudos para a compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, abarcando desde aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente. (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Em conclusão, é importante destacar que a referida pesquisa desencadeou questões relevantes, que podem oferecer pistas para a análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente nas séries iniciais da educação básica em tempos de formação continuada.

NOTAS

(Endnotes)

- 1 “A formação continuada de professores alfabetizadores” - Dissertação defendida em junho de 2007, por Walkiria de Oliveira Rigolon, no programa de Educação – Psicologia da Educação da PUC-SP, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna.
- 2 Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>> Acesso em 20 jun. 2008.
- 3 Ferreiro, Emilia; Teberosky. Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. *O trabalho dos educadores*. In: SILVA, Aída Maria M.; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, 2004.
- ARAÚJO, Ângela. **Os sentidos do trabalho das mulheres no contexto da reestruturação**. (mimeo), 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF. 1998.
- BRUNO, Lúcia. Poder a administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DUARTE, M. R. T.; **Reforma do estado e administração de pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação**. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2004.
- FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores**. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

_____. **Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão.** In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RIGOLON, Walkiria. **A formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, Aparecida Neri. **Política educacional para o desenvolvimento e trabalho docente.** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.