

SIMPÓSIO 6

O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ângela Paiva Dionísio

Kazumi Munakata

Márcia de Paula Gregório Razzini

Livros didáticos de Português formam professores?

Ângela Paiva Dionísio

Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

A parceria livro didático–professor atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no panorama nacional. O Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente são algumas dessas mudanças políticas.

No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural cede espaço para a análise da língua em contextos de usos naturais e reais, postura já consolidada nos PCN, que refletem as teorias lingüísticas mais recentes. Numa reação em cadeia, os manuais didáticos transitam pelas teorias lingüísticas, tentando atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN. Uma breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, revela que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual. Os artigos de Magda Soares “Que professores de Português queremos formar?” (2001a) e “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor” (2001b) guiaram-me nesse breve percurso.

Até a década de 1940, o ensino de Língua Portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados. Soares (2001a: 151-52) lembra que as instâncias de formação de professor só surgiram na década de 1930; portanto os professores

[...] eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos que

quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino [...]. O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele – e a ele só – comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos.

Na década de 1950, as gramáticas e antologias são substituídas por um único livro que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios. Afirma Soares (2001a: 153):

Assim já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos.

Neves (2000: 1) assevera que “a questão da formação do professor de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória”. Ao discutir o desempenho dos cursos de Letras na formação do professor, a referida autora questiona se “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua”, uma vez que a separação em Lingüística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos próprios cursos de Letras. Recai, pois, sobre os cursos de formação de professores e especificamente sobre o curso de Letras a responsabilidade de tratar o ensino de Lingüística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio.

Esta é uma necessidade cada vez mais urgente na formação do professor, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa simbolizam a aplicação direta das teorias lingüísticas no ensino de língua materna. Também Marcuschi (2000: 10) alerta para a importância de o professor saber o que deverá fazer com as orientações dadas pelos PCN em suas aulas:

Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo o território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social.

Mais uma vez, recorro aos questionamentos de Neves (2000: 4) para ilustrar um tópico recorrente nas preocupações do professor de Português – o ensino de gramática: “O professor de Português recebe na universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas conseqüências – o que é língua em funcionamento e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?”

Outro fato que contribui para esse descompasso consiste na não-aplicação (ou na precária aplicação) das correntes lingüísticas contemporâneas, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolingüística, nos currículos de formação de professores. Faz-se, no entanto, necessário ressaltar que, por serem estudos recentes, ainda carecem muitos deles de propostas de aplicação ao ensino de língua materna (Soares, 2001b).

Nesse momento, retomando o tema deste Simpósio – a relação livro didático e formação de professor –, pergunto-me: é também função do livro didático formar professores? Numa resposta bastante simplificada, diria que **não** e acrescentaria que é função dos cursos de formação de professores preparar seus alunos, futuros professores, para elaborar o material didático a ser utilizado em suas aulas. No entanto, sei que essa resposta não se encontra ainda (e não sei se isso ocorrerá um dia) dentro do

campo das possibilidades concretas de realização de um percurso pedagógico real no contexto sociopolítico brasileiro.

Responder que **sim**, que o livro didático tem também a função de formar professor, seria reconhecer que ainda estamos com os pés na década de 1950, uma vez que caberiam ao autor do livro didático a seleção e a preparação dos conteúdos a serem ministrados. Porém não posso deixar de reconhecer que os manuais didáticos exercem funções de formação de professor. Gérard e Roegiers (1998: 89, apud E. Marcuschi, 2001: 141) asseguram que os manuais escolares têm o objetivo “de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. Dentre os recursos empregados pelos autores de livros didáticos que podem contribuir para a formação dos professores, destaco:

Indicação de referências bibliográficas comentadas

(1) Miranda et al, v.1-4, p. XXIX:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

A partir da apresentação dos diversos tipos de textos de literatura infantil, a autora leva a uma reflexão sobre a relação texto/leitor. Aponta a importância de se partilhar experiências de leitura, enfatizando a necessidade de um espaço de “leitura-prazer” na sala de aula. [...]

Listagem de sites

(2) Soares, v. 1-4, p. 29:

Ciber-espacinho de Ângela Lago.

Livro de histórias infantis eletrônico, com ilustrações que se movimentam nas páginas. <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago>>

Doce de Letra.

Revista de literatura infanto-juvenil. Apresenta sites de diversos autores.

<<http://www.docedeletra.com.br>> (acessado em setembro de 2002)

Indicação de revistas para alunos e professores

(3) Soares, v. 1-4, p. 29:

REVISTAS PARA O ALUNO

Ciência Hoje das Crianças. Revista de divulgação científica para crianças. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). *Galileu*. Rio de Janeiro. Globo. [...]

PARA O PROFESSOR

Amae Educando. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura.
Nova Escola. São Paulo: Abril Cultural. [...]

Indicação de livros, vídeos, músicas relacionados ao tema da unidade em estudo:

(4) Cereja e Magalhães, v. 3, p. 15:

FIQUE LIGADO! PESQUISE!

Para você saber mais sobre a década de 1930 e a prosa da segunda fase do Modernismo brasileiro, sugerimos:

VÍDEOS

Revolução de 30, de Sylvio Back; *São Bernardo*, de Leon Hirschman; *Vidas secas* e *Memórias do cárcere*, de Nelson Pereira dos Santos; [...]

LIVROS

O Quinze, de Rachel de Queiroz (Siciliano); *Vidas secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (Record); [...]

MÚSICA

Ouçá os compositores de música popular brasileira da época, como Noel Rosa, Ari Barroso, Ataulfo Alves, Leonel Azevedo, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Orestes Barbosa, e os compositores que tratam de temas nordestinos, como Luís Gonzaga, Luís Vieira, Eleomar, Dominginhos, além do poeta popular Patativa do Assaré.

Emissão de recados ao professor com maior (exemplo 5) ou menor (exemplo 6) grau de informatividade:

(5) Soares, v. 3, p. 65:

Observação: Foram escolhidas palavras que se supõe que ainda sejam conhecidas pelos adultos com que os alunos convivem, a fim de que

identifiquem mais vivamente o processo de variação da língua ao longo de um tempo de que têm uma compreensão mais fácil (o tempo dos pais, tios, avós); por isso, são palavras ainda não inteiramente desconhecidas, mas em processo de desuso; o professor pode enriquecer o exercício mencionando palavras já em inteiro desuso, como *janota*, *cinematógrafo*, *escarradeira*, *botica*, etc.

(6) Miranda et. al., v. 3, p. 261:

Professor, há várias outras possibilidades de passagem da linguagem informal para a formal no texto. Se quiser, explore-as com os alunos.

Formar um professor requer a articulação de dois componentes curriculares, como destaca Reinaldo (2001: 2), que são o *conhecimento teórico* (domínio de conhecimento do objeto linguagem) e o *conhecimento de ensino e de pesquisa sobre ensino* (desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre ensino-aprendizagem na área da linguagem).

Em uma das minhas experiências com Prática de Ensino de Português, na Universidade Federal de Pernambuco, encontrei uma clientela heterogênea, com experiências diferentes no que se refere à concepção de ensino de língua. De acordo com a experiência que traziam, classifiquei os alunos em:

Aluno-professor, ou seja, aquele graduando que já ensina ou já ensinou e que tem o livro didático como instrumento único de orientação metodológica. Apesar de ter estudado as correntes lingüísticas contemporâneas durante o curso de Letras, não sabe o que fazer com elas no dia-a-dia de suas aulas (ou pior, não acredita que possam – ele e as teorias lingüísticas – alterar as práticas já cristalizadas no Ensino Fundamental e Médio). Tem no livro didático o companheiro salvador, especialmente naqueles livros de orientação apenas prescritivista.

Aluno-pesquisador, ou seja, aquele graduando com vasta experiência em pesquisa científica, como Iniciação Científica, hábil proferidor de comunicações em congressos e similares, mas sem a menor noção de

como se portar como professor de língua. No geral, também não percebe as possíveis relações entre as pesquisas que desenvolve e o ensino de língua. Para este, o livro didático tem a função de instrumentalizar o professor.

Aluno-aluno, ou seja, aquele graduando que não tem experiência de ensino nem de pesquisa. Espera pela disciplina de Prática de Ensino como a grande inspiradora para a sua formação como professor. Não percebe também a relação entre os estudos feitos nos semestres antecedentes como responsáveis pela sua formação. O livro didático apenas representa um recurso metodológico para o ensino.

O maior desafio consistia em fazer esses alunos perceberem o papel do professor como mediador. Como cerca de 50% da turma se enquadrava na categoria aluno-pesquisador, decidi, então, solicitar aos alunos a construção de duas organizações didáticas especiais, apontadas pelos PCN – projeto de pesquisa e módulos didáticos –, na tentativa de atrelar o conhecimento teórico e o conhecimento sobre ensino de língua, bem como inserir aqueles alunos que não tinham tal experiência no campo da pesquisa, porque esses futuros professores necessitarão desenvolver pesquisas em suas atividades de ensino de língua materna.

Um traço comum existia entre as três categorias de alunos: como ensinar meus alunos a pesquisarem? Foram montados seis grupos temáticos (Adivinhas e ensino de língua; Quem está falando no texto?; Era uma vez... As fábulas e os contos de fada na sala de aula; As histórias em quadrinhos na sala de aula; Entre a palavra e a imagem: o filme na sala de aula e o Dicionário no ensino de línguas) envolvendo alunos das três categorias. Em cada grupo foram desenvolvidas as seguintes etapas: revisão da bibliografia sobre os temas (momento que contou muito com a colaboração dos alunos-pesquisadores), análise de livros didáticos para verificar o tratamento dado por estes aos tópicos selecionados, elaboração de um projeto de pesquisa com vista ao desenvolvimento do tema no Ensino Fundamental e Médio, montagem de um módulo didático que foi ministrado para alunos de Letras e Pedagogia e professo-

res do Ensino Fundamental e Médio num período de seis horas. Dentre os resultados, interessa-me apenas registrar um deles, nesse momento: a constatação, por parte dos alunos, de que, na relação com o livro didático, o professor deverá sempre ser superior a ele em conhecimento e em desempenho metodológico. Como afirma Rose Marie Muraro, em *Memórias de uma mulher impossível*, “a prática é soberana na medida em que o conhecimento se constrói no exercício da prática”.

Os múltiplos olhares sobre a encruzilhada diabólica dos livros didáticos

É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas.

Tais inquietudes revelam, parafraseando Neves (2000), a “encruzilhada diabólica” que se instaurou na construção dos manuais didáticos produzidos na década de 1990. Os autores de livros didáticos, por um lado, precisam atender às exigências do PNLD e dos PCN, os quais, por seu turno, requerem a aplicação de programas

de ensino respaldados nas contribuições das correntes lingüísticas mais recentes.

Para ilustrar tal encruzilhada, relatarei, brevemente, uma pesquisa realizada por um grupo de professores e pesquisadores da Universidade Federal e Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba (*campus* Campina Grande). Tomando por base 25 coleções destinadas ao Ensino Fundamental, publicadas ou reformuladas entre 1996 e 1999, o grupo decidiu investigar quais eram as tendências teóricas e metodológicas para a abordagem dos seguintes temas:

Tema	Por
1. Tratamento da oralidade	Luiz Antônio Marcuschi
2. Seleção de textos	Maria Auxiliadora Bezerra
3. Compreensão de textos	Luiz Antônio Marcuschi
4. Abordagem do poema	José Helder Pinheiro
5. Variedades lingüísticas	Ângela Paiva Dionísio
6. Produção de textos	Maria Augusta Reinaldo
7. Análise do discurso reportado	Dóris Carneiro Cunha
8. Pontuação e construção de sentido	Márcia Rodrigues Mendonça
9. Tratamento de classe de palavras	Luiz Francisco Dias
10. Avaliação no Manual do professor	Elizabeth Marcuschi

Delineadas as tendências, os especialistas apresentaram um conjunto de reflexões e sugestões visando contribuir com as tentativas de mudança no ensino de língua. Os resultados dessas investigações estão compilados em *O livro didático de português: múltiplos olhares*, publicado pela Editora Lucerna, em abril deste ano. Tomarei apenas os tópicos “língua falada” e “variedades lingüísticas” para ilustrar essas tendências.

No tratamento dado à oralidade, constatou-se que os livros didáticos atuais não consideram “de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro. Há, no entanto, que suspeitar do mérito dessa postura, pois ela se deve muito mais ao silêncio dessas obras sobre a fala do que à avaliação da fala em suas condições de uso” (Marcuschi, 2001: 24), pois o espaço destinado à língua falada raramente supera 2% do total de páginas. Uma tendência dos livros didáticos é tratar a língua falada apenas como uma questão lexical restrita ao uso de gírias e de expressões coloquiais, como no exemplo a seguir.

(7) Cereja e Magalhães, v. 5, p. 34:

1. O texto abaixo é parte da carta de uma leitora que elogia a matéria publicada sobre gírias numa revista. Leia o texto e, em seguida, reescreva-o, substituindo as gírias por palavras e expressões da norma culta.

É massa!

Dessa vez a *Atrevida* “arreprou”. Foi “da hora” a matéria NA PONTA DA LÍNGUA, com as gírias “maneiras” de todos os lugares. É por isso que me “amarro” cada vez mais nesta revista: descolada, divertida, diferente e “trilegal”.

Uma postura ainda pouco freqüente consiste na demonstração de “uma consciência sistemática das relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo” (Marcuschi, 2001: 27).

O exemplo 8 ilustra tal postura:

(8) Soares, v. 3, p. 65

3. Descubra o significado de algumas palavras que envelheceram, palavras que você, provavelmente, não conhece, que quase não são mais usadas:

- Pergunte a pessoas mais velhas, ou procure no dicionário, o significado destas palavras: vitrola, patinete, caneta-tinteiro, aeroplano, galocha, pó-de-arroz, cristaleira, bibelô, ruge.
- Compare suas “descobertas” com as de seus colegas e discutam:
Só as palavras deixaram de ser usadas ou as coisas que elas nomeiam também deixaram de ser usadas? Ou essas coisas ainda são usadas, apenas mudaram de nome?

Quanto à apresentação das variedades lingüísticas (VL), basicamente, são duas as possibilidades de encaminhamento metodológico: a) utilização de um texto **sobre** VL, acompanhado por perguntas de compreensão; e b) utilização de texto **com** VL, seguido por perguntas de compreensão, por atividades de identificação e

reescritura de VL. Nem sempre, na abordagem do texto, respeita-se a relação entre VL e características textuais. Tal fato decorre, a meu ver, de análises equivocadas que resultam em erros conceituais e em inadequações metodológicas, como se verifica, infelizmente, no exemplo 9.

(9) Azevedo, v. 5, p. 34-35:

1. Leia a piada abaixo e responda às perguntas:

Aquele homem humilde, simples, sotaque caipira, foi eleito governador. Um dia, um desses políticos de palácio chega bem perto e surpreende o governador vendo televisão. Faz sua média:

– E aí governador, firme?

– Firme, não. Novela!

a. Qual o código usado entre o político e o governador?

Resposta do *Manual do professor*: A língua falada.

b. Houve comunicação entre eles? Por quê?

Resposta do *Manual do professor*: Não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes.

c. Classifique a linguagem dos dois falantes.

Resposta do *Manual do professor*: O político usa a linguagem culta, e o governador, a popular.

Há, é lógico, o uso de VL nessa piada, tema tratado na unidade do livro didático em que se encontra tal exercício, mas não se pode descartar o gênero textual no processo de análise. As piadas, como já afirmou Possenti (1998), são textos que envolvem temas socialmente controversos e que operam com estereótipos. Uma análise dessa piada exige que o leitor/ouvinte identifique dois sentidos para o termo “firme”: cumprimento informal e variante popular de “filme”. E é justamente essa confusão de sentido que causa o humor. Não quero negar com isso a caracterização do governador como caipira nem negar o preconceito existente, pois seria negar a piada em si. Quero apenas chamar a atenção para a necessidade de atrelar adequadamente os domínios de linguagem aos

gêneros textuais, quando da elaboração de atividades. Afirmar que “não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes” e que “E aí governador, firme?” é linguagem culta compromete, seriamente, a formação do professor e do aluno.

Fazendo um contraponto, apresento, a seguir, um exercício em que se encontram atrelados respeito ao gênero textual, fidelidade à linguagem dos personagens e atividades de reflexão sobre o uso da VL. A partir da letra da música *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa, o livro didático propõe o seguinte:

(10) Carvalho et. al., v. 3, p. 71:

1. Uma das primeiras coisas que chamam a nossa atenção na letra dessa música é ela estar escrita em uma linguagem que não é da norma culta, ou seja, essa que costuma aparecer nos livros. Escreva o que você observa de diferente nela.

2. Experimente ver como ficaria a letra se fosse escrita na norma culta, reescrevendo a segunda estrofe nessa linguagem.

3. Adoniran poderia ter escrito dessa forma como você escreveu, não poderia? No entanto, não o fez. Por que será?

4. Vamos comparar as duas formas de grafar as palavras:

senhor – senhô	contar – contá	gritar – gritá
apreciar – apreciá	ligar – ligá	cobertor – cobertô

Explique por que, ao escrever em linguagem popular, as palavras que não tinham acento na norma culta passam a ter.

Diferentemente do que ocorre no exemplo 9, neste caso o *Manual do professor* (p. XXXV) esclarece os objetivos das atividades de maneira coerente, informando que o uso da letra da música de Adoniran Barbosa abre “espaço para a discussão sobre questões atuais no país e diferentes normas da língua”. Alerta ainda que “trabalhar com a norma culta e popular e não com o certo e o errado é fundamental, para não trair, entre outras coisas, o espírito da música”.

Dizem, ainda, as autoras sobre o fato de que a música está escrita na norma não-padrão: “Acreditamos que muitos aspectos possam ser observados pelas crianças: está escrita como se fala; não aparecem o “r” e o “l” final de muitas palavras; algumas palavras são escritas diferentemente de como costumam aparecer nos livros, como tauba em vez de tábua; [...]” Traz, portanto, este *Manual do professor* algumas informações que contribuem para a formação do professor. Recorro, nesse momento, às palavras de Lajolo (1996: 5) sobre o *Manual do professor*: “Precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos”, já que o professor é “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”.

Enfim, de acordo com a análise realizada pelo grupo anteriormente mencionado, constatou-se que, mesmo com avanços relativos à presença de teorias mais recentes de língua, os conceitos, na maioria das vezes, ainda são vistos sob um olhar prescritivista. É preciso, pois, que os livros didáticos saibam enfrentar, como ressalta Rangel (2001: 13), “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc.” Na parceria livro didático–professor, parece-me que ambos ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias lingüísticas e o ensino de língua materna.

Bibliografia

- DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.

- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n. 69, p. 2-9, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz A. O papel da Lingüística no ensino de línguas. *Anais do I Encontro de Estudos Lingüístico-Culturais da UFPE*, 2000.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 139-50.
- POSSENTI, Sirio. *Os humores da língua*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- REINALDO, Maria Augusta. Teoria e prática na formação do professor. *Anais do II Congresso Internacional da Abralin*. Fortaleza: UFC, 2001.
- NEVES, Maria H. M. Examinando os caminhos da disciplina Lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. *Anais da 18 Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. Salvador: UFBA, 2000.
- SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? *Revista Movimento*, n. 3, p. 149-55, 2001.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 31-76.

Obras didáticas mencionadas

- AZEVEDO, Dirce. *Palavras e criação: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996. v. 5-8.
- CARVALHO, Carmen S. et al. *Construindo a escrita*. São Paulo: Ática, 1998. v. 1-4.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 1998. v. 5-8.
- _____. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 1999. v. 3.
- MIRANDA, Cláudia et al. *Vivência e construção: Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2000. v. 3.
- SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999. v. 1-4.

Livro didático e formação do professor são incompatíveis?

Kazumi Munakata

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

89

Aos companheiros professores e funcionários das Universidades Federais que, no momento em que este trabalho foi apresentado no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, encontravam-se em greve pela dignidade no exercício de suas atividades profissionais e, conseqüentemente, pela qualidade na educação.

“Costumo esclarecer que à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos” – o esclarecimento é do professor Ezequiel Theodoro da Silva (1998: 58), num artigo originariamente publicado na revista *Em Aberto* (n. 69), de 1996, data em que ele era titular da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Campinas (São Paulo), na gestão do prefeito Magalhães Teixeira, do PSDB. O fato de ele ter sido, então, diretamente responsável pela dignidade da parcela campineira do professorado brasileiro parece não importar muito quando se trata de prosseguir sua obstinada cruzada contra o livro didático – tema que ocupa considerável espaço da sua produção acadêmica.

Para ele, o livro didático associa-se diretamente com o período militar e seu projeto educacional:

Ainda que as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos tivessem presença na escola brasileira desde o início do século 19, é na segunda metade da década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-Usaid, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo (Silva, 1998: 44).

A ditadura, ao mesmo tempo que introduzia a “pedagogia tecnicista”, impôs, mediante compressão salarial, “o solapamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores”, transformando-os em “*dadeiros de aulas*, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhes chegavam prontamente” (idem: 45) – o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, “*coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério*” (idem: 57), o livro didático tornou-se “*bengala, muleta, lente para miopia ou escora* que não deixa a casa cair” (p. 43). Silva (1998) remata: “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” (idem: 58).

O que o secretário Silva quis exatamente dizer? Que educação e livros são incompatíveis? Que o professor que se deixa flagrar carregando livro é um desqualificado, “*coxo por formação*”? Talvez ao secretário Silva repugne ler livros ou ele considere indigno da sua sabedoria recorrer a livros para adquirir novos conhecimentos ou para preparar aulas – não cabe aqui discutir idiosincrasias pessoais. O que não é muito elegante para um intelectual como ele é desconsiderar toda a história do ensino escolar, recortando-lhe apenas a fatia que seja do seu interesse (o período da ditadura militar no Brasil e suas seqüelas), a fim de favorecer a sua

tese de que o livro didático e a formação do professor são antípodas.¹

Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (1994), a instituição que hoje conhecemos como “escola” apareceu na Europa no decorrer dos séculos 16 e 17. Eles advertem que o fato de certas palavras do vocabulário educacional terem existido desde a Antiguidade não significa que elas indicassem sempre as mesmas coisas. A “escola”, por exemplo: essa palavra deriva do grego *skholê*, que significava “lazer”, “entretenimento”, num sentido muito próximo ao do latim *otium*, que daria origem à palavra portuguesa “ócio”. Esses termos indicavam a condição privilegiada dos “homens livres”, isto é, aqueles que não dependiam do trabalho para sobreviver e que, por isso, podiam-se dar ao luxo de dedicar-se ao cultivo das artes, da leitura, do pensamento.

A escola que se idealizou e foi se constituindo nos séculos 16-17 opôs-se de certo modo a esse elitismo dos “bem-nascidos”. Numa época marcada pelos movimentos de Reforma e de Contra-Reforma, o protestante Comenius (1592-1670) imaginou uma “arte de ensinar tudo a todos”, como diz o subtítulo da sua principal obra, *Didática magna*, propondo a escolarização indistinta de ricos, pobres, meninos e meninas. No lado católico, os Irmãos das Escolas Cristãs, de Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719), criaram uma escola gratuita para todos, cujo ensino requeria frequência prolongada de vários anos. Algumas características dessa escola que a tornaram uma instituição nova, inédita, com uma forma própria – a *forma escolar* – são:

- “A escola como lugar específico, separado de outras práticas sociais” (Vincent et al., 1994: 30). Isso significa que a escola produz e organiza práticas peculiares, com regras próprias, num âmbito que não se confunde com a família, com a profissão ou com a religião.
- A separação entre o fazer e o ensinar. Até então, o aprendizado (de saberes, valores,

comportamentos etc.) efetivava-se pela observação do fazer e pelo treino do próprio fazer, em seus respectivos ambientes (o aprendizado de um ofício artesanal fazia-se numa oficina; o de um cavaleiro, na casa de um nobre etc.). Na escola, ao contrário, ensina-se a todos um conjunto de saberes e valores independentemente da especialização a que cada aluno se destina ou almeja, e esse conteúdo genérico a ser ministrado, sem referência a nenhum ofício em particular, inviabiliza o aprendizado centrado no fazer.

- “Escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” (Vincent et al., 1994: 31). Exatamente na medida em que o fazer e o ensinar se separam, os conteúdos a ser ministrados passam a ser codificados num sistema de registro que é a escrita. “Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, da dança etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que implicam quase sempre gramáticas, teorias das práticas. O modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (Vincent et al., loc. cit.).

Por isso mesmo, a escola é antes de tudo uma instituição de ensino do ler e do escrever. Afirmam Vincent et al. (1994: 36):

O objetivo da escola é aprender a falar e a escrever segundo regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. [...]: a escola é o lugar de aprendizagem da língua. [...] A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar uma *relação escritural-escolar com a língua e com o mundo*.

Num lugar assim instituído, o livro necessariamente se faz presente, não como um acessório a mais, mas como um dispositivo fundamental. Em *Ratio studiorum*, uma espécie de manual de ensino dos colégios jesuítas, redigi-

¹ O seu recorte histórico, que só conhece o período da ditadura militar, obscurece, por isso, o fato notório de que o grande *boom* dos livros didáticos (e, portanto, da lucratividade das editoras) aconteceu com a redemocratização, com a instituição, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o governo federal chegou a adquirir, em 1999, quase 110 milhões de exemplares.

do entre 1548 e 1599, grande parte foi dedicada aos livros a ser adotados. Mais do que isso, havia uma série de recomendações sobre o modo como eles seriam lidos, com a indicação de trechos que deveriam ser omitidos por conter inconveniências (principalmente em relação à doutrina cristã). Também Comenius, em *Didáctica magna*, discutiu os prejuízos causados pela leitura de livros pagãos e recomendou que se produzissem livros especialmente adequados ao ensino. Por sinal, ele mesmo foi o autor de um livro que julgou adequado aos propósitos didáticos: a obra intitulada *Orbis sensualium pictus* (O mundo sensível em imagens), de 1658. Segundo Narodowski, esse livro, em que cada capítulo refere-se a um assunto a ser ensinado e contém ilustração correspondente,

[...] é a matriz mediante a qual se reproduzirão os livros de textos didáticos que deverão formar as crianças da sociedade ocidental moderna durante trezentos e cinquenta anos.

Do ponto de vista de seu conteúdo, o livro didático expressa as temáticas estipuladas para o ensino em cada nível da escolaridade. Isto significa que o livro didático é uma mensagem construída *ad hoc*, pelo que tanto sua elaboração como sua posterior utilização somente são compreensíveis no contexto do processo geral de escolarização. Em outros termos, o livro de texto didático não possui um valor literário ou científico autônomo: já desde o século 17 e a partir da empresa comeniana o texto se legitima na medida em que contribui eficientemente para o processo de produção de conhecimentos escolares. Mais ainda, o texto possui um estilo literário e uma retórica singular [...]. O livro de texto didático constrói uma estética que lhe é própria (Narodowski, 2001: 83-84.).

Nos Estados Unidos, como mostra Stray, a constituição e o desenvolvimento desse gênero de livro podem ser constatados pela consolidação da própria terminologia que o designa: consultando o catálogo da Biblioteca de Nova York referente ao período de 1880 a 1920, ele constata-

tou a passagem do termo “*text book* para *text-book*, depois *textbook*, evolução que reflete [...] a emergência de uma categoria e de um produto específicos” (Stray, 1993: 74, nota 2). Na França, de acordo com Chervel e Compère (1997), vários autores, hoje tornados “clássicos”, dedicaram-se a produzir obras especialmente destinadas a fins didáticos: *Ester e Atália*, de Racine, ou *Aventuras de Télémaque*, de Fénelon, e *Discurso sobre a história universal*, de Bossuet, são exemplos.

Essas considerações, longe de pretenderem esgotar uma possível história do livro didático, servem apenas para indicar que este faz parte da vida escolar desde que a escola é escola. Nesse sentido, ao contrário do que imagina o secretário Silva, de fato “o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” na forma escolar, e o professor carregando livro não é imagem estereotipada da sua deficiência a ser compensada com muleta, mas a afirmação da sua distinção profissional!

Certamente, o livro didático sofreu alterações na sua forma e no modo de sua produção e edição, além de ter acompanhado as mudanças na maneira como os conteúdos do ensino eram organizados. Por exemplo, a passagem dos livros de texto, com trechos de obras para leitura abrangendo conteúdos os mais variados, para livros especializados por disciplina expressa a constituição, a partir do final do século 19, das disciplinas escolares (Chervel, 1990). O livro didático também foi um importante suporte da organização das práticas escolares. Quando ele não existia, cada aluno devia trazer de sua casa algo escrito – manuscrito ou impresso – que pudesse servir de material de ensino, e este era necessariamente individualizado. A adoção, entre outros materiais, do livro didático único para uma turma inteira possibilitaria o ensino simultâneo, pelo qual muitos passaram a estudar uma mesma matéria ao mesmo tempo (Hébrard, 2000).

Como suporte da organização das práticas escolares, o livro didático destina-se tanto ao aluno como ao professor.² Os usos que um e

² Segundo Gérard e Roegiers (1998), no Vietnã, os livros didáticos “são especialmente concebidos para os pais a fim de os ajudarem a assegurar as aprendizagens escolares dos filhos” (p. 30). Pode-se também suspeitar que, no Brasil, desde que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, a partir de 1995/1996, a avaliar os livros didáticos, os avaliadores tornaram-se os destinatários prioritários.

outro fazem do livro didático são diversos, múltiplos: nem sempre se lêem esses livros porque se desconhece o seu conteúdo. Dito de modo mais claro: se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura” (Lajolo, 1996). Esses livros são carregados de um lado para outro; são rabiscados (embora o governo não goste disso...); raramente são lidos de ponta a ponta ou na sequência em que seus conteúdos estão ordenados.

O estudo sistemático sobre os usos dos livros didáticos está ainda por ser realizado, mas algumas informações ainda díspares são surpreendentes. Esse é o caso da pesquisa realizada por Araújo (2001) sobre os usos de livro didático de História em algumas escolas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. Nesse trabalho, um professor conta que ele utiliza livro didático apenas como fonte de ilustrações. Outro relata que o emprega para fazer exercícios de leitura – habilidade que, segundo diz, seus alunos ainda não dominam bem. Um terceiro esclarece que mescla trechos de vários livros ao mesmo tempo.

Esses exemplos revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas; ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis.³ No limite, não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula. Essas questões, no entanto, raramente são levadas em conta na avaliação dos livros didáticos. Sintomático nesse sentido é o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes”, reconhecido por um documento do próprio Ministério da Educação (MEC, 2001), isto é, o baixo índice de es-

colha, pelos professores, dos livros recomendados pela avaliação do PNLD:

Tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros **não-recomendados** e apenas cerca de 28% sobre os **recomendados**. No PNLD/98, embora a soma dos livros **recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%;** ou simplesmente **recomendados, 14,64%)** tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos **não-recomendados** (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos **não-recomendados**, recaíram, predominantemente, sobre a dos **recomendados com ressalvas** (46,74%), a dos **recomendados com distinção** representando apenas 8,40% das escolhas (MEC, 2001: 33.).

O que ressalta nesses dados é, mais do que um “descompasso”, uma inversão completa entre os critérios da escolha dos professores e os da avaliação do PNLD. O que isso significa? A incompetência dos professores, incapazes de optar pelo melhor? O documento do MEC (2001), embora cauteloso, insinua que sim:

Assim, uma visão de conjunto da escolha do livro didático assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso (MEC, 2001: 33.).

O documento prossegue apresentando os indicadores que apontam para a precariedade da formação dos professores.

Embora essa hipótese não possa ser descartada, o que surpreende é a ausência gritante da possibilidade de equívocos nas avaliações realizadas pelo PNLD. Não é possível que os próprios avaliadores tenham uma formação inade-

³ Araújo (2001) descreve uma situação muito comum em que, em razão da intensa rotatividade dos docentes em relação às unidades de ensino, os professores têm de adotar livros que não escolheram. Além disso, essa pesquisa constatou que nem sempre há livros suficientes para todos os alunos, o que faz com que os professores retenham os exemplares na escola, distribuindo-os e recolhendo-os a cada aula. Convém esclarecer que a escolha e a distribuição dos livros didáticos no Estado de São Paulo são realizadas de modo autônomo, cabendo ao PNLD apenas repassar a verba correspondente.

quada? Como o avaliador é avaliado? Como é recrutado? A esse respeito, o *Guia de livros didáticos*, em várias edições, é extremamente lacônico. Na edição referente ao PNLD 2000/2001 afirma-se que os avaliadores são

[...] especialistas que atuam tanto no Ensino Fundamental como na universidade e é baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes, mas, principalmente, naquele conjunto de princípios e critérios já referidos (Introdução Geral).

Na edição do *Guia* do PNLD/2002, não há menção à figura do avaliador, mas há um esclarecimento de que “o Ministério adotou uma nova sistemática para o processo de avaliação”, buscando, “por meio de parcerias com universidades públicas, impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, bem como incentivar a transferência do conhecimento e experiência acumulados” (p. 11). Que pesquisas são essas e como isso se manifesta na escolha dos avaliadores não é dado a conhecer.

Em todo caso, é possível aqui reiterar que não há no momento, com toda a certeza, nenhuma pesquisa em andamento que examine sistematicamente os usos efetivos dos livros didáticos pelos professores. Isso significa que na melhor das hipóteses os avaliadores continuam examinando os livros com base apenas na sua experiência e intuição – o que geralmente é denominado “achômetro”. É também possível que alguns avaliadores simplesmente não levem em conta o caráter escolar e didático desses livros, lendo-os como se fossem obras científicas, que devem conter os resultados das mais recentes pesquisas de ponta na respectiva área.

Do lado da formação dos professores, é preciso fazer distinção entre formação inadequada e atitudes por vezes inesperadas que eles tomam perante necessidades do dia-a-dia. Podemos não concordar com o uso de um livro didático como suporte de exercícios de leitura, mas isso não significa que esse professor tenha tido necessariamente uma formação inadequada. Não se pode esquecer de que a aula no Ensino Fundamental (e freqüentemente até mesmo no Ensino Superior e na Pós-Graduação) não se presta somente

ao ensino dos conteúdos de uma disciplina, mas é também ocasião de desenvolvimento de certas habilidades – por exemplo, de leitura. Antes mesmo de os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizarem atitudes, transversalidades e toda a sua parafernália neotecnicista, os professores já desenvolviam essas práticas, sem o que ministrar sua própria disciplina específica ficava muitas vezes inviabilizado.

Não que a formação esteja às mil maravilhas; ao contrário: é com muita apreensão que se assiste hoje ao incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente, muitos de curta duração, apenas para fazer cumprir estatisticamente o preceito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exige formação superior de todos os docentes em todos os níveis de ensino. Não é assim que os professores terão oportunidade de discutir as possibilidades de uso – e, portanto, de escolha – dos livros didáticos. No máximo haverá tentativas de doutrinação dos professores, pelas quais se procurará “ensinar” como eles não sabem escolher livros e que por isso devem seguir as orientações dos avaliadores do PNLD. Nesse sentido, o referido documento do MEC (2001: 36) recomenda “programas de capacitação para a escolha e o uso do livro didático, destinados aos docentes e técnicos dos sistemas educacionais”, subentendendo-se que docentes e técnicos são “incapazes”. Sugerem-se também “alterações no *Guia de livros didáticos*, descrevendo-se mais adequadamente as obras que dele constam e utilizando-se uma linguagem mais adequada ao professor e a suas expectativas” (p. 36), pois, os professores, supõe-se, são incompetentes para entender a linguagem tão elevada dos avaliadores.

Enquanto o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes” for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um “mal necessário”, “coxos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras.

Bibliografia

- ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em São Paulo/SP*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*, n. 74, maio 1997.
- COMENIUS, João Amós. *Didática magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": introdução e tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/Fapesp, 2000.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n. 69, ano 16, jan./mar. 1996.
- MEC/SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- STRAY, Chris. "Quia nominor leo": vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'Éducation*, n. 58, maio 1993.
- VINCENT, Guy et al. Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

O livro didático e a memória das práticas escolares

Márcia de Paula Gregório Razzini

Universidade Estadual de Campinas /SP

A contextualização das práticas escolares em segmentos de tempo diferentes do nosso, além de nos lembrar o fato, às vezes incômodo, de que nossas práticas escolares também estão condicionadas à nossa época, pode fornecer uma visão crítica e reflexiva sobre práticas atuais.

Nesse sentido, o livro didático torna-se material de pesquisa privilegiado, quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas.

Nos últimos vinte anos, influenciado pela sociologia e pela história da leitura, o livro didático tem sido objeto de várias teses universi-

tárias, ganhando cada vez mais *status* de objeto de estudo e ocupando papel de destaque na recente história das disciplinas escolares. Hoje, o estudo e a constituição da história do livro didático, assim como a preservação de acervos, tem reunido pesquisadores em torno de núcleos institucionais, sobretudo nas Faculdades de Educação, de Letras e de Comunicação, sendo que alguns grupos de universidades diferentes desenvolvem projetos em parceria.

A memória da escola e do livro didático tem merecido também a atenção de Secretarias de Estado da Educação, como atestam a inauguração do Museu da Escola de Minas Gerais, em 1994, que funciona junto do Centro de Refe-

rência do Professor, em Belo Horizonte, e a exposição histórica, da qual participo como consultora, intitulada “A escola e o saber: trajetória de uma relação”, que procura mostrar momentos marcantes do ensino público em São Paulo por meio de fotos, móveis, objetos e livros didáticos, inaugurada no final de outubro de 2001, juntamente com o Centro de Referência do Professor Paulista. Interessante notar que ambas as iniciativas ocorrem em espaços destinados à formação continuada do professor, voltados portanto para o presente e para o futuro, mas que vêem o passado como um ângulo privilegiado de pesquisa e de formação.

Para afinar a discussão, escolhi dois momentos constitutivos da escola pública: a organização do ensino primário em São Paulo, logo após a Proclamação da República, e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. E, como Ítalo Calvino

diz sobre a cidade de Maurília em *As cidades invisíveis*, convido-os a visitar essa escola do passado como quem “observa uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta havia sido” ou, ainda, a se perguntar como escolas tão diferentes habitaram o mesmo lugar (Calvino, 1990: 30).

De fato, impulsionada pela economia cafeeira e pelos ideais republicanos, a expansão da escola pública primária no Estado de São Paulo, traduzida na invenção dos grupos escolares, marcaria as três primeiras décadas da República, fazendo surgir na paisagem urbana “templos de saber” (Souza, 1998), cujas imagens seriam difundidas em cartões-postais.

A tabela a seguir, além de fornecer dados sobre o desenvolvimento dos grupos escolares em São Paulo, mostra a grande ampliação de matrículas:

Estado de São Paulo – Resumo estatístico dos Grupos Escolares de 1898 a 1910

Anos	Nº de Grupos			Alunos matriculados		
	Capital	Interior	Total	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
1898	8	30	38	6.134	5.319	11.453
1899	8	27*	35	6.647	5.908	12.555
1900*	10	35	45	8.526	6.754	15.280
1901	10	39	49	9.468	7.372	16.840
1902	10	41	51	9.898	9.454	19.352
1903	11	47	58	11.654	10.019	21.673
1904	11	51	62	10.589	10.100	20.689
1905	13	55	68	11.696	11.083	22.779
1906	15	57	72	12.565	11.971	24.536
1907	16	60	76	13.278	12.220	25.498
1908	18	63	81	15.666	14.794	30.460
1909	24	68	92	21.229	20.046	41.275
1910	25	77	102	27.244	26.201	53.445

* Foram dissolvidos os Grupos Escolares de São José dos Campos, Bananal e Ubatuba [Nota de rodapé original do *Anuário*, que acompanha esta tabela]
Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1910/1911.

Segundo Rosa Fátima de Souza, a nova escola pública

[...] é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação do novo regime; é a escola da República para a República. [...] era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império [...] (Souza, 1998: 29).

Para coordenar as mudanças, em 1894, foi inaugurado na capital o novo e suntuoso prédio da Escola Normal Caetano de Campos, na então retirada e recente Praça da República, topônimo perfeito para abrigar uma instituição-modelo encarregada de irradiar o projeto educacional dos republicanos e suas inovações didáticas. Além de cuidar da formação dos futuros professores primários, a Escola Normal mantinha uma escola primária anexa, chamada de Escola-Modelo, onde os normalistas dos últimos anos faziam estágio, e um Jardim da Infância, primeira escola pública infantil, inaugurada em 1896.

Interessante salientar que somente após exatos cem anos da fundação da primeira escola pública infantil é que a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) de 1996.

A centralização do ensino primário a partir da Escola Normal Caetano de Campos colocou em relevo um grupo de normalistas que lá se formaram e que depois vieram a exercer cargos públicos da administração escolar. Muitos deles se tornariam também autores didáticos de sucesso, como foi o caso de Arnaldo Barreto e de Mariano de Oliveira.

Os novos espaços escolares, cuja simetria dos edifícios aponta a separação entre a seção feminina e a seção masculina, generalizaram a aceitação do método simultâneo como forma de organização do tempo escolar, permitindo “a ação do professor sobre vários alunos

simultaneamente” (Faria Filho, 2000: 142) e, como consequência, a progressão seriada dos conteúdos.

Quanto ao processo de aprendizagem, procura-se difundir com entusiasmo o “método intuitivo”, ancorado nas idéias de Pestalozzi e assim chamado porque dava muita importância à intuição, à

[...] observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.

Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Tal etapa inicia-se pelas “lições de coisas”, momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos. Podia-se realizar tal procedimento utilizando-se dos objetos escolares ou dos objetos levados para a escola (caneta, carteira, mesa, pedras, madeira, tecidos...), ou realizando visitas e excursões à circunvizinhança da escola, ou, ainda, possibilitando aos alunos o acesso a gravuras diversas, que tanto poderiam estar nos próprios livros, de “lições de coisas” ou de outros conteúdos, ou em cartazes especialmente produzidos para o trabalho com o método (Faria Filho, 2000: 143).

A expansão da escola pública no Estado de São Paulo procurava, portanto, articular o programa ideológico da República com as inovações pedagógicas em voga na Europa, dando à escola primária uma finalidade cívica e moral, reorganizando o espaço e o tempo escolar e difundindo um novo método de ensino-aprendizagem.

Tal ponto de inflexão da escola primária exigia não só móveis específicos, mas também o uso de novos materiais didático-pedagógicos, como cadernos, livros e impressos iconográficos (mapas e cartazes). Se no início da República os móveis e alguns suportes de ensino eram importados da Europa e dos Estados Unidos, os livros tinham de ser traduzidos e adaptados para nossa realidade. A consequência imediata dessa expansão foi o desen-

volvimento do mercado editorial e a profissionalização do escritor didático.

Prosperaram bastante nesse período editoras já tradicionais no segmento dos livros didáticos, como a Livraria Francisco Alves, fundada em 1854 no Rio de Janeiro, cuja filial em São Paulo foi aberta em 1893. Se até 1889 a Livraria Francisco Alves havia publicado apenas 67 títulos (sendo 59 de ensino), nas três décadas seguintes ela acompanhou a expansão escolar, publicando 538 títulos, 295 dos quais eram didáticos.

Outras empresas, como a editora Melhoramentos (1915) e a editora de Monteiro Lobato (1918) aparecem em São Paulo nessa época, fazendo do livro didático um importante ramo de seus negócios.

A leitura e a escrita, ensinadas simultaneamente, são as principais atividades dos alunos na escola primária. Para as aulas de caligrafia foi eleito o método americano, chamado de caligrafia vertical, cujos cadernos graduados permaneceriam no mercado até os anos 1990, como é o caso dos cadernos de *Caligrafia vertical* de Francisco Viana, publicados de 1909 até 1999 pela editora Melhoramentos, segundo a qual essa série teve mais de 110 milhões de exemplares vendidos.

No início do século XX, a alfabetização vai abandonando a toada da soletração das cartas de ABC (bê-a-bá), conhecida por método sintético, substituindo-o pelo método analítico, da silabação, adotado oficialmente no Estado de São Paulo (Mortatti, 2000), cujos expoentes são: a *Cartilha das mães* e a *Cartilha analítica*, de Arnaldo Barreto, a *Cartilha ensino rápido da leitura* e a *Cartilha analítico-sintética*, de Mariano de Oliveira, além da *Cartilha infantil*, de Gomes Cardim, e da *Cartilha fácil*, de Claudina de Barros, autores ligados à Escola Normal Caetano de Campos. Destas, a cartilha que parece ter alcançado maior sucesso foi a *Cartilha ensino rápido da leitura*, de Mariano de Oliveira, que, publicada em 1917, permaneceu no mercado até 1996, atingindo 2.230 edições e a produção de mais de 6 milhões de exemplares. Nas páginas 43 e 44 dessa cartilha encontra-se a seguinte “lição” patriótica:

- Ofélia já está no grupo escolar.
2. Ela já sabe ler, escrever e contar.
3. Hoje ela teve uma lição de geografia.
4. Sabem vocês como foi a lição?
5. Primeiro, a professora lhe mostrou o globo geográfico.
6. Mostrou-lhe no globo os mares e os continentes.
7. Depois mostrou no globo a América do Sul e o Brasil.
8. Ofélia está agora com um globinho na mão.
9. Ela mostra ao Hipólito onde fica o Brasil.
10. Hipólito ficou muito alegre e lhe disse:
11. Vamos ao gabinete, onde está o quadro-negro.
12. Vou fazer no quadro-negro a carta do Brasil.
13. Como o Brasil é belo e grande!
14. Viva a nossa Pátria! Viva o Brasil!

Além das cartilhas, os livros de leitura também tiveram papel importante na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos como, por exemplo, as *Fábulas* de Esopo e de La Fontaine ou as *Máximas* do Marquês de Maricá, mas também textos que construíssem a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, livros que veiculavam conteúdos morais e cívicos e que privilegiavam o método intuitivo.

A República nacionalizou o ensino (sobretudo o ensino de Língua Materna, de Geografia e de História) e, para isso, foi imprescindível a nacionalização do livro didático. A leitura oral e coletiva, possível graças à nova organização do espaço e do tempo escolar com o ensino simultâneo, tinha lugar de destaque, pois por meio dela eram transmitidos e reforçados os novos (e velhos) conteúdos.

Portanto, a difusão dos conteúdos morais e cívicos e do método intuitivo, patrocinada pelo novo regime, não se restringiu aos livros de “lições de coisas”; verifica-se sua influência nas várias publicações do período, atingindo desde cartilhas de alfabetização até livros de leitura de várias áreas e destinados a vários graus.

Assim, além do objetivo ideológico, presente, por exemplo, logo na abertura das *Primeiras leituras*, de Arnaldo Barreto,

“Nossa Bandeira”
 Pátrio pendão sacrossanto
 Da família Brasileira!
 Nossa adorada bandeira!
 [...]

há nos livros didáticos uma preocupação maior com a materialidade, tanto na escolha do papel, da capa cartonada, do acabamento esmerado, quanto na importância das ilustrações e fotografias (tecnologia de ponta, na época, que deu emprego a muitos ilustradores), tudo para tornar os livros mais atraentes e em sintonia com as novas exigências educacionais.

Nota-se o novo formato dos livros didáticos tanto nos livros das grandes editoras, como a Livraria Francisco Alves e a Melhoramentos, quanto nos das pequenas editoras, como a Editora Duprat e a Tipografia Siqueira, ambas de São Paulo, destacando-se alguns exemplos, como: *Noções da vida prática*, de Félix Ferreira, *Contos infantis*, de Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida, *Poesias infantis*, de Olavo Bilac, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Pequenas leituras*, de Ramon Roca Dordal, *Livro dos principiantes*, de Nestor Martins de Araújo, *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, e os difundidos livros de leitura de João Kopke, Tomás Galhardo, Hilário Ribeiro, Arnaldo Barreto.

Interessante salientar que mesmo quando há poucas ilustrações, como é o caso do *Livro de composição*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, o conteúdo é montado e apresentado gradualmente, para atender tanto aos objetivos morais e instrutivos quanto à observação minuciosa e

organizada requerida pelo método intuitivo, o que explica a grande atenção dada à descrição. Nesse livro, uma rápida consulta ao índice pode ilustrar a apreensão sensível de objetos, pessoas e cenas que estão presentes na escola, no lar e na sociedade:

Enumerações: material escolar, sala de aula, corpo humano, peças do vestuário masculino, quarto de dormir, cozinha etc.

Exposições: trabalhos escolares, conduta na rua, trajeto da escola, serão em família, asseio etc.

Descrições: caneta, livro de leitura, mesa de jantar; praça pública, sala de aula; descrição geográfica, paisagem da minha janela; borboleta, papagaio; Machado de Assis, Deodoro da Fonseca; tempestade, acendedor de lampiões, noite e estrelas; mendiga etc.

Cartas: de saudações, ao professor, a um amigo etc.

Dissertações: caridade, amor filial, escola e instrução etc.

A tendência desses livros didáticos se conservaria vigorosa até a década de 1930, sendo que vários deles, transformados pelo uso em *best-sellers* didáticos (como os da Francisco Alves e da Melhoramentos aqui citados), sobreviveriam pelo menos até os anos 1970.

O último aspecto importante a ser salientado diz respeito à progressiva rarefação das matrículas à medida que o curso primário avançava, o que causava inchaço nas classes de primeiro ano e esvaziamento significativo a partir do segundo ano, como mostra a tabela a seguir, de 1936:

Estado de São Paulo – Resumo do movimento de todos os cursos ou unidades de ensino primário geral mantido pelo Estado em 1936

Discriminação		Urbanos			Distritais			Rurais			Total		
		Masc.	Fem.	Geral	Masc.	Fem.	Geral	Masc.	Fem.	Geral	Masc.	Fem.	Geral
Matrícula inicial	1º ano	47.341	41.557	88.898	9.806	8.500	18.306	37.506	30.976	68.482	94.653	81.033	175.686
	2º ano	35.937	33.113	69.050	5.579	4.860	10.439	11.466	9.527	20.993	52.982	47.500	100.482
	3º ano	26.304	24.962	51.266	3.529	3.038	6.567	4.331	3.672	8.003	34.164	31.672	65.836
	4º ano	16.733	16.622	33.355	1.792	1.582	3.374	384	406	790	18.909	18.610	37.519
Total		126.315	116.254	242.569	20.706	17.980	38.686	53.687	44.581	98.268	200.708	178.815	379.523

Essa situação, perpetuada durante décadas, acabava se refletindo na tiragem dos livros de leitura que, sem dúvida, ia diminuindo à medida que o livro era direcionado para as classes mais adiantadas. Em 1946, por exemplo, a Livraria Francisco Alves reeditou os *Livros de leitura*, de Felisberto de Carvalho, amplamente adotados nas escolas primárias, sendo que o primeiro volume, indicado para o 1º ano, estava na 130ª edição, o segundo volume (para o 2º ano) na 107ª edição, o terceiro volume (para o 3º ano) na 75ª edição e o quarto volume (para o 4º ano) na 42ª edição.

A longevidade de cartilhas e livros de leitura para o curso primário, concebidos ou impulsionados a partir da República (e alguns, como vimos, sobreviveram bravamente até a década de 1990), vem nos alertar para a permanência desses modelos na escola. A principal razão dessa permanência deve-se, provavelmente, ao fato de que tais modelos puderam ser readaptados e postos a serviço de subseqüentes ideologias, métodos e organização escolar.

Deixando de lado a escola primária, passemos agora para o segundo tópico da discussão, que focalizará algumas questões de leitura no ensino secundário, a partir do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

O ensino de Português no Brasil, como disciplina curricular institucional, é recente e contemporâneo à fundação do Colégio Pedro II, em 1837, escola secundária padrão da elite brasileira. A duração do curso secundário era equivalente ao período que hoje compreende as quatro últimas séries do Ensino Fundamental mais o Ensino Médio.

O estudo dos programas de ensino do Colégio Pedro II aponta que até 1869 as aulas de Português eram insignificantes no currículo, no qual predominavam as disciplinas clássicas, principalmente o Latim. A partir de 1870, logo após a inclusão do exame de Português entre os “preparatórios” – exames que davam acesso aos cursos superiores no Brasil (Direito, Medicina, Engenharia) –, verificou-se a ascensão do ensino de Português no currículo do Colégio Pedro II, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente.

Já a literatura nacional era ensinada no cur-

riculo de Retórica e Poética, disciplina exigida nos “preparatórios” das Faculdades de Direito até 1890, exigência que, entre nós, parece ter sido responsável pelo estreitamento de laços entre a preparação retórico-literária e os cursos jurídicos.

O ensino da língua e da literatura nacionais (portuguesa e brasileira) sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo o Latim. A “gramática nacional” era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como uma transformação desta, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da Retórica e da Poética clássicas, dividida por gêneros. A leitura literária, base do ensino de Latim e Grego e base do ensino de Retórica e Poética, também se transformou em base do ensino da língua e da literatura nacionais, erigindo os “clássicos nacionais”.

Inicialmente, as aulas de Português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano, dedicavam-se apenas ao estudo de alguns tópicos gramaticais, especialmente dos verbos. Aos poucos, foram absorvendo práticas de ensino e conteúdos das aulas de Retórica e Poética. Primeiro, em 1855, vieram a leitura literária e a recitação para auxiliar o ensino da língua. Depois, em 1870, quando houve ampliação da carga horária da disciplina no currículo do Colégio Pedro II por causa de sua inclusão nos “exames preparatórios”, entraram no currículo de Português a redação e a composição. Em 1890, quando a Retórica e a Poética foram substituídas pela História da Literatura Nacional, a gramática histórica também foi transferida para o currículo de Português.

A leitura literária, desde sua introdução em 1855, reinou absoluta nas aulas de Português, sobretudo em antologias organizadas por professores portugueses e, mais tarde, por professores brasileiros. As seletas mais antigas seguiam os preceitos retóricos, apresentando os excertos divididos por gêneros, como é o caso da *Seleta nacional*, de Caldas Aulete, e as mais modernas seguiam a orientação da história literária, dividindo os textos cronologicamente, por séculos.

Em ambos os modelos havia a preocupação de separar a prosa da poesia.

Uma das seletas escolares de maior sucesso no Brasil foi a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Sua permanência no ensino secundário por mais de setenta anos (1ª edição, 1895; última edição, 1969) é testemunho da longa estabilidade do modelo de ensino que privilegiava a leitura “intensiva” (Chartier e Hébrard, 1995) dos clássicos da literatura nacional do século XVI ao século XIX.

A leitura da *Antologia nacional*, porém, não era complemento do manual de História da Literatura Nacional e sim ponto de partida, nas aulas de Português, para a aquisição e para o treinamento da norma culta vigente, em exercícios como leitura e recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, redação e composição.

A leitura literária nas aulas de Português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” vernáculos (e morais) para a “boa” aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la.

Só depois da Reforma Capanema, em 1943, é que a História da Literatura Nacional tornou-se a principal atividade das aulas de Português das três últimas séries do curso secundário (atual Ensino Médio) e passou a ser exigida nos exames vestibulares de todos os cursos superiores, assinalando com isso a sua ascensão na escola.

A dependência do Ensino Médio em relação ao vestibular, como testemunhamos hoje, tem origem institucional nas reformas de ensino do Estado Novo. Porém o critério literário nacionalista, que norteava as aulas do curso secundário na década de 1940, esbarrava no modelo tradicional de ensino da língua, engessada pela leitura dos clássicos e defendida em nome da vernaculidade brasi-lusa, impedindo que os autores do modernismo entrassem nos livros didáticos.

O ensino da gramática era supervalorizado e intenso, fazendo com que os já memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas.

Até o final dos anos 1940, era comum nas aulas de Português o uso de uma antologia e de

uma (ou várias) gramática(s). Na década de 1950, houve a fusão entre textos e gramática num só compêndio, mas ainda divididos em duas partes (Soares, 1996). A década seguinte (1960) trouxe uma nova organização aos livros didáticos, muito próxima da que conhecemos hoje, dividindo o ensino de Português por unidades, com leitura de texto literário, atividades de interpretação e estudo de tópico gramatical, dando continuidade ao privilégio da língua culta (Soares, 1996).

Apenas na década de 1970 é que a leitura dos clássicos começou a ser substituída pela “leitura extensiva” (Chartier e Hébrard, 1995), sintonizada com os meios de comunicação de massa e com as inovações tecnológicas.

O novo modelo implantado no Brasil a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerava a língua vernácula um “instrumento de comunicação” e “em articulação com as outras matérias”, o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções.

Além disso, a lei estabelecia também que o ensino da Língua Portuguesa, disciplina que passou a ser denominada Comunicação e Expressão, deveria preocupar-se, daí em diante, com a “expressão da Cultura Brasileira”, libertando, portanto, do domínio clássico português a língua e a literatura ensinadas em nossas escolas, facilitando e incentivando a leitura dos escritores e poetas modernistas e dos autores vivos.

Dessa maneira, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda etc. Não foi por acaso, portanto, que o chamado *boom* da literatura infantil tenha ocorrido nessa época, pois ela viria a entrar na sala de aula como mais uma das opções de leitura.

É ainda nos anos 1970 que aparecem técnicas e engrenagens que parecem substituir o pro-

fessor na função de preparar aulas: estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos. Essa nova concepção de livro didático reflete a má formação dos professores, decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de agências formadoras sem compromisso com a qualidade (Soares, 2001).

Quanto à leitura, literária ou não, nota-se o aparecimento de uma “ficha de leitura”, que passa a acompanhar os textos, propondo atividades de leitura e de interpretação.

Nos anos 1990, verificam-se duas tendências: uma de abandono do livro didático, devido às concepções baseadas na “construção” de conhecimentos por alunos e professores; outra de controle e avaliação dos vários níveis de ensino pelos órgãos oficiais, incluindo a avaliação dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1996, indicam que o ensino de Língua Portuguesa deveria preocupar-se com os “textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”, orais e escritos. Baseados nas teorias de Bakhtin, os PCN para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) privilegiam alguns gêneros para a leitura em sala de aula: cordel, “causos”, texto dramático, canção, conto, novela, romance, crônica, poema, entrevista, debate, notícia, editorial, artigo, reportagem, charge, tira, verbete, relatório, didático, propaganda.

Além de parecer novidade (que, como vimos, não é), a apresentação de textos por gêneros, sem contextualização histórica, pode gerar muita confusão, uma vez que a definição de gênero é historicamente variável, quer porque esteja ligada à circulação em cada época, quer porque dependa da intenção de cada usuário, sem contar que é comum haver num mesmo texto mais de um gênero.

Outro incômodo desse tipo de divisão é o privilégio que alguns gêneros acabam tendo sobre outros, como parece ser o caso dos gêneros veiculados em jornais, cada vez mais presentes na escola e nos livros didáticos. O uso excessivo e indiscriminado do jornal na sala de aula, além de prejudicar a formação dos alunos, que deveria basear-se na diversidade de textos

e de gêneros, escamoteia um componente econômico importante na definição dos custos do livro didático: os gastos com o pagamento de direitos autorais dos textos. Sem dúvida, os direitos autorais de textos de jornal são muito mais baratos do que, por exemplo, os direitos autorais de um texto literário.

Quanto à leitura literária, sobretudo a literatura adulta (em oposição à literatura produzida para o público infantil e juvenil), acantonada no currículo do Ensino Médio desde a Reforma Capanema (1943), vem mantendo seu cunho elitista, uma vez que uma parcela significativamente menor da população tem acesso a esse nível de ensino. Suas diretrizes e seu currículo, ao que tudo indica, permanecerão dependentes do exame vestibular. As listas de obras literárias destinadas a questões do vestibular, publicadas pelas universidades, acabam influenciando o currículo do Ensino Médio.

Creio que a expansão do ensino, atualmente em curso nos centros urbanos, obrigar-nos-á a refletir sobre o passado e a prever práticas de ensino de Português capazes de transmitir e compartilhar com públicos de diferentes classes sociais e de diferentes faixas etárias diferentes tipos de textos, inclusive da literatura canonicizada, pois é no espaço da escola que a democratização pode e deve começar, uma vez que: “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (Abreu, 1999).

Bibliografia

- ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ALB/Fapesp, 1999.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Hélia Maria Vendramini; MELO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista: 1890/1920*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Obras e Serviços, 1991.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no

- século 19. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRA, Avany De Francisco; CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista: restauro*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora da Unesp/Conped, 2000.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 31-76.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SIMPÓSIO 7

O DESENVOLVIMENTO DA EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

José Rivero

Maria Dulce Borges

Graciela Messina

Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

José Rivero*

Unesco/Peru

No início da última década, foram apresentados os resultados da única pesquisa regional latino-americana realizada na área de Educação Básica de Adultos (EBA).¹

Os professores entrevistados durante essa pesquisa indicavam como principais motivações e aspirações: a) a necessidade de um emprego estável; b) uma maior participação na geração de processos administrativos; e c) a necessidade de dispor de mais tempo livre para realizar outras atividades. Uma maioria significativa dos entrevistados também declarou que seu interesse em trabalhar com jovens e adultos havia influenciado sua decisão de trabalhar com a EBA, especialmente em vista do acréscimo que essa atividade representava em seus exíguos salários. Coerentemente com o interesse em trabalhar com jovens e adultos, as respostas à pergunta “Com que grupo você se sente mais capacitado para desempenhar suas tarefas?” incluíram tanto jovens e adultos da educação básica quanto alunos do Ensino Médio. Por sua vez, as fontes de maior insatisfação para os professores consultados foram as condições ruins de trabalho (associadas a problemas de infra-estrutura, à carência de material didático, à instabilidade funcional e, inclusive, à segurança pessoal) e, em segundo plano, a dispersão e a falta de interesse dos participantes.

Pode-se afirmar que existe um desconhecimento grave a respeito dos professores como profissionais e que são raros os países que possuem dados sobre as condições sociodemográficas, profissionais e ocupacionais básicas do magistério e da composição das equipes docentes das escolas. Esse desconhecimento afeta

também os sindicatos e as associações de classe, que tendem a tratar seus associados como sujeitos de classe. Mesmo nas associações docentes, as áreas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) não são, normalmente, levadas em conta para fins da própria organização sindical.

Quais as características mais marcantes dos professores que trabalham com educação de adultos em instituições de ensino públicas?

O educador de adultos na América Latina apresenta heterogeneidade de formação, de níveis, de funções e de práticas docentes, assim como divergência de pontos de partida, concepções, enfoques, experiências educativas e metas. Se houvesse traços comuns que o identificassem coletivamente, esses seriam a não-especialização como professores de jovens e adultos bem como a tradição de utilizar a transmissão de conhecimento como procedimento pedagógico único para desenvolver a capacidade do educando em reproduzir o que lhe foi transmitido.

Às insuficiências técnicas ter-se-ia que acrescentar, no caso da educação básica ou fundamental de adultos, a situação marginalizada em que se encontra o professor, em uma modalidade também marginalizada nos sistemas educacionais. Assim, a nomeação de professores obedece mais a critérios administrativos do que à busca de profissionais que reúnam requisitos específicos. Em alguns casos, o número de anos na docência é determinante para que o professor obtenha uma colocação na área de EJA. Em outros casos, deve-se a gestões pessoais dos professores para obter uma colocação adicional àquela desempenhada em instituições educacionais infantis ou juvenis em horários diurnos ou, ainda, a critérios arbitrários

* José Rivero é educador peruano e consultor internacional na área de Educação.

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida pela Unesco como marco do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe e contou com a participação de 12 países da região.

peçoais e político-partidários por parte das autoridades da área educacional.

Apesar dos excelentes casos de identificação com seu trabalho, especialmente no que se refere a docentes de instituições de ensino regulares, a situação dos professores dessa modalidade de ensino não escapa à grave situação do conjunto de docentes. As condições salariais sumamente deterioradas, um alto grau de instabilidade funcional em vários dos países estudados, a jornada de trabalho dupla com grupos absolutamente heterogêneos de crianças e jovens, durante o período da manhã, e de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade nas instituições vespertinas ou noturnas, a deterioração das condições materiais de trabalho – geralmente em instituições de ensino que “sofrem” durante o dia com a frequência de diferentes tipos de alunos de outras tantas instituições de ensino – constituem parte da dívida regional para com esses professores.

A atual formação do professor de jovens e adultos

A formação recebida em universidades, em instituições superiores de formação de professores ou em instituições de aperfeiçoamento não habilita os professores para atender aos requisitos especiais que caracterizam um ensino no qual os participantes são os próprios educandos e não o educador.

Os docentes com título pedagógico foram formados para educar crianças – com as sérias deficiências reconhecidas em sua formação inicial – e, ao chegarem às instituições vespertinas ou noturnas, tiveram de se adaptar e de organizar seu trabalho pensando em adultos quando, como mostra a realidade, a maioria dos participantes é composta de jovens.

Os critérios de formação estão fortemente associados à teoria e à prática da escolaridade, sendo o “rendimento acadêmico-intelectual” do educando o principal objetivo da formação. Observa-se, entretanto, uma débil e deficiente formação inicial do docente, agravada nesse caso pela circunstância de ele não haver rece-

bido especialização para o trabalho com jovens e adultos com as características dos participantes. Em alguns casos, impera a habilitação informal ou extracurricular de docentes não-especializados na EJA (não nos esqueçamos de que a média de professores sem formação na América Latina é de 21,3% e que essa situação está associada ao fato de esses professores atuarem em áreas carentes ou marginalizadas). Ademais, existe uma profunda heterogeneidade na formação pedagógica dos professores, que resulta em uma nítida diferença entre os que possuem formação e os que não a possuem. Os primeiros estariam mais próximos de conhecer e de motivar-se com outros conteúdos mais críticos e com técnicas mais participativas de ensino. Entretanto, em ambos os casos, pesa muito o uso cotidiano da instrução tradicional.

Um problema que afeta a imagem e o rendimento profissional é o não-reconhecimento da atual educação de adultos como uma modalidade necessária e fundamental da atividade educacional sob a responsabilidade do Estado. Orçamentos baixos e níveis escassos de supervisão e requisitos profissionais, acrescidos à ausência de poder de organização e pressão por parte dos usuários potenciais, são apenas uma faceta do problema. Mas é importante salientar-se que a EJA não logrou obter credibilidade social e tampouco é vista como útil ou necessária pela comunidade. A organização escolarizada tradicional, por meio de aulas ministradas por professores sem formação especializada, tende a diminuir a demanda por esses serviços e a acentuar a desigualdade na aprendizagem entre grupos populacionais que demandam atenção prioritária e uma educação de melhor qualidade.

Rumo a novas estratégias de formação de educadores de jovens e adultos

Uma premissa básica nesse caso é que a EJA deve concentrar-se em processos de ensino e aprendizagem, os quais, por sua própria natureza, demandam dedicação, disciplina e especialização profissional, além de tempo suficiente. Essa afirmação é particularmente importan-

te, sobretudo se considerarmos a tendência de outorgar-se à educação capacidade para resolver mais problemas do que esta pode efetivamente suportar. Assim, o crescente desemprego e subemprego de seus usuários – reais ou potenciais – pode influenciar para que se exijam da EJA soluções ou contribuições específicas para a solução desse problema estrutural, ou de outros graves problemas sociais, o que extrapola, em muito, suas possibilidades.

Outras premissas a serem consideradas incluem:

- A crescente universalização do acesso à educação básica e secundária – bem como as características dos jovens e adultos que dela participam – tem como consequência uma heterogeneidade do alunado atendido. Esses alunos, além de pertencerem às camadas baixas ou pobres da sociedade, apresentam idades, experiências de vida e interesses distintos. Assim, é fundamental que os professores estejam habilitados a encontrar e utilizar novas formas de ensino e aprendizagem que lhes permitam lidar com a diversidade cultural, com as diferentes competências dos alunos e com as distintas situações de vida que estes enfrentarão ao concluir um grau ou ciclo escolar.
- Uma das principais disposições de Jomtien determina que os conteúdos curriculares sejam cada vez mais associados à lógica da satisfação das necessidades fundamentais de aprendizagem dos participantes. No caso de jovens e adultos, esse não é um tema desprovido de conceitos, de enfoques teóricos ou de experiências realizadas. A partir das práticas sistematizadas da “Educação Popular” na América Latina, emerge com vigor a idéia de que as necessidades fundamentais do adulto constituem um todo inter-relacionado. A resposta que satisfaz uma necessidade de aprendizagem específica gera um ciclo de reações que vão permitindo a manifestação de novas necessidades que devem, igualmente, ser satisfeitas. Esse processo estrutural e interdependente do processo de formação de adultos permite visualizar a ação educacional como um processo que transcende a EJA, operacionalizada em uma realidade econômica e política que desafia, contraditoriamente, a modernidade. Isso obriga a

propor-se um trabalho de formação em um plano duplo e segundo a realidade institucional da EJA em cada país. Esses planos podem ser seqüenciais ou programas que se desenvolvem de forma paralela. De imediato, e como forma de iniciar a EJA vinculada a necessidades básicas circunstanciais, o objetivo é formar esses jovens e adultos como atores com valores, atitudes, conhecimentos e competências que os habilitem a enfrentar suas necessidades de aprimoramento profissional, de uma maior participação no exercício da cidadania e de um intercâmbio cultural que, em última análise, lhes permitam participar da transformação de suas atividades profissionais e de suas condições de vida.

- Considerando-se a relação direta entre a motivação para participar e a real utilidade de um ensino e de uma aprendizagem centrados no aluno, é imprescindível que sejam redefinidas as atuais estruturas e os atuais procedimentos escolares, tanto da educação básica quanto da educação secundária de jovens e adultos. A concepção atual de instituições de ensino para adultos, com horários e currículos fixos que demandam a assistência diária e em períodos de tempo que cobrem vários anos de escolaridade, teria de ser seriamente redefinida. Hoje, o baixo impacto desse tipo de programa requer sua modificação, por meio de modalidades semipresenciais e com conteúdos curriculares e materiais de autoaprendizagem adequados às demandas e às necessidades básicas de aprendizagem, com uma melhor qualidade de vida dos participantes.
- A tendência à descentralização impõe novos desafios a professores e diretores, que devem ser levados em conta nas propostas de formação de professores. Uma das consequências dessa mudança é que as instituições educacionais começam a usufruir de um certo grau de autonomia organizacional e administrativa. Essa nova autonomia dá a diretores e a professores mais espaço para a tomada de decisões, para a organização de projetos educativos capazes de gerar e atrair recursos ou para a adoção de iniciativas de ajustes curriculares. Não restam dúvidas, entretanto, de que esses mesmos diretores e

professores necessitarão de maior competência para planejar, administrar e implementar decisões, sem a tradicional dependência dos níveis centrais. E será também necessário modificarem-se os critérios de seleção e nomeação de diretores, professores e supervisores envolvidos no próprio processo de aperfeiçoamento de docentes.

- Esses processos de descentralização poderão estar associados a crescentes esforços para priorizar políticas sociais, em um ambiente regional com visíveis resultados de frustração em relação a políticas neoliberais. Serão também necessárias harmonizações e alianças mais efetivas e eficazes com as experiências de outros setores públicos e de associações da sociedade civil com vasta experiência em trabalhos participativos no nível local, municipal ou estadual.
- Estimular a priorização do público a ser atendido e o compartilhamento de responsabilidades pressupõe acordos voltados para ações comuns e complementares entre órgãos governamentais e organizações não-governamentais. Um desafio ainda a ser superado por ambos os tipos de instituição é a introdução de novos processos lógicos que transformem microexperiências em experiências mais abrangentes (macroexperiências), que permitam a superação da tendência para prescrever, ensinar e transmitir conceitos e práticas ao educando e que utilizem a experiência de vida, os saberes, os conhecimentos, as informações, os valores e as atitudes dos educandos, tanto jovens quanto adultos.

Como reposicionar o educador de jovens e adultos em uma profissão compatível com uma educação entre pessoas adultas?

1. Entendendo que o jovem e o adulto, tanto individual como socialmente, são atores sociais com conhecimentos, informações, habilidades, valores e atitudes – produto de sua experiência de vida – e com bagagens significativas de sua história pessoal e coletiva.

2. Admitindo que todos os elementos que os participantes trazem consigo são factíveis de ser intercambiados, fortalecidos e redefinidos e que isso somente será possível na medida em que esses participantes forem capazes de analisar esses elementos de forma crítica e de buscar novas informações, novos conhecimentos, novas habilidades, novos valores e novas atitudes que satisfaçam suas necessidades de aprendizagem.

3. Partindo do pressuposto de que o aporte pedagógico central dos educadores da EJA é gerar mecanismos de formação que permitam ao participante:

- criticar os elementos que constituem suas experiências de vida;
- buscar as informações e os conhecimentos necessários para gerar habilidades, valores e atitudes que afirmem sua condição de sujeito em processo de transformação;
- confrontar essas novas informações, esses novos conhecimentos e valores com aqueles que possui, os quais foram analisados de forma crítica;
- reconstruir sua competência pessoal e coletiva em uma síntese teórica e prática específica, que o habilite a superar a problemática reconhecida (e que serviu de base para o processo educativo).

4. Preparando o educador como gerador de processos pedagógicos que permitam realizar uma educação entre adultos, com os jovens e os adultos em formação.

Como preparar esse educador de jovens e adultos?

Há que se fazer uma dupla aproximação estratégica entre a capacitação para o exercício da profissão e a formação inicial de novos educadores de EJA.

Ambas as modalidades de formação exigem a definição, nos programas de EJA, do caráter da formação específica desse educador bem como das novas conceituações políticas, estratégicas, institucionais e metodológicas que in-

tegram as definições e os processos subjacentes à modernização econômica e sociopolítica de nossos países.

Essa perspectiva deveria ir além das propostas de re-profissionalização regular e/ou capacitação para o exercício da profissão, geralmente oferecidas pelos centros de formação gerados nos sistemas educacionais. Será necessário superarem-se tanto a insistência da visão “escolarizante” quanto os mecanismos pedagógicos que continuam a ignorar a especificidade da demanda por parte de participantes jovens e adultos.

O desenvolvimento de novos projetos de “formação para o exercício da profissão” para educadores que assumirem essas tarefas deveriam levar em conta – teórica e operacionalmente – a necessidade de aprofundar pelo menos os três aspectos seguintes:

- Por um lado, as hipóteses teóricas ou metodológicas nas quais devem estar apoiadas a nova EJA e a própria formação específica de seus educadores.
- Por outro lado, determinar as “demandas dos educadores de EJA” em relação a suas novas tarefas de educar jovens e adultos carentes.
- Finalmente, formular as perguntas que deverão orientar tanto as estratégias de capacitação quanto os processos pedagógicos que inspirem as políticas e as práticas de formação/aprimoramento, à luz dos novos desafios da EJA na América Latina.

As estratégias e metodologias que deveriam orientar as políticas de formação inicial dos novos educadores de EJA não deveriam referir-se apenas a certas “adaptações curriculares” de planos e programas de formação, mas também tentar modificar radicalmente esse tipo tradicional de formação de professores. Do mesmo modo, a formação de seus professores deveria ajudar a EJA a superar o atual isolamento das instituições públicas de ensino para jovens e adultos em relação a outras experiências institucionais que possam enriquecer sua implementação.

Nesse sentido, sugere-se considerar aspectos como os que seguem:

- Estudar a possibilidade de vincular e integrar a formação de educadores regulares

valendo-se de experiências de formação de “educadores polivalentes”, capazes de trabalhar com crianças, jovens e adultos, capazes de organizar projetos educativos e de trabalhar com suas próprias comunidades, capazes de estimular a participação ativa dos pais e a educação de seus filhos.

- Na política pública destinada à formação de educadores de jovens e adultos, não se pode continuar a privilegiar objetivos ligados exclusivamente à recuperação de uma escolaridade compensatória. A confluência da satisfação das necessidades de formação dos jovens e adultos exige que o participante seja considerado na multiplicidade de funções “protagonísticas” que lhes cabe desempenhar, tanto em sua condição de agente produtor de bens (materiais e culturais) como em sua situação de reprodutor social de bem-estar cultural e material.
- Caracterizar os processos educativos que operacionalizem as estratégias metodológicas da formação de educadores de EJA, enfatizando-se: a) as necessidades educacionais dos participantes como sujeitos sociais; b) os modelos curriculares que sirvam a uma concepção e a uma ação educacionais entre adultos; c) os modelos de avaliação e controle dos processos de aprendizagem; d) os mecanismos de gestão educacional que propiciem a maior participação dos sujeitos em formação; e) a crescente introdução de tecnologias e meios educacionais que conduzam à autonomia na aprendizagem.
- Refletir sobre os modelos de formação, no sentido de esclarecer as opções teóricas que condicionam as práticas de formação e que possam responder a perguntas como:
 - Qual a situação dos modelos tradicionais ante os modelos personalizados?
 - Como avaliar experiências sociais *versus* saberes pertinentes para os jovens de origem popular nas escolas?
 - As escolas e a aprendizagem são fundamentalmente eficientes?
 - A autonomia institucional está vinculada à transformação social do desenvolvimento local?

- Determinar os processos pedagógicos que dão prioridade às relações teoria/prática de formação social, à heterogeneidade de saberes e à integração de conhecimentos, à dimensão de modalidades de formação não-presenciais, com especial ênfase sobre a produção de material educativo auto-instrucional e sobre a coordenação com outros atores sociais e econômicos que os corroborem.

Novos requisitos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

O impacto das novas condições sociais, econômicas e políticas dos países latino-americanos, nas políticas e nos programas educativos destinados a jovens e adultos, deve repercutir de modo direto na situação profissional dos professores encarregados desses programas.

Tanto a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Hamburgo (1998) como a estratégia de acompanhamento adotada nos países da América Latina possibilitaram uma nova agenda da Educação de Jovens e Adultos.

Será indispensável, em primeiro lugar, incluir, nos programas de estudos e nas novas estratégias de formação de educadores de jovens e adultos latino-americanos, a associação direta da EJA com um conceito de educação permanente, ou educação que persistirá por toda a vida, como parte da redefinição dos conceitos educacionais em curso, superando a atual associação restrita a práticas escolarizadas.

É importante destacarem, como inspiração para a formação de educadores de EJA, as seguintes agendas temáticas definidas como prioritárias na EJA regional:

- a. A *alfabetização* considerada como acesso à cultura escrita, à educação básica e à formação.
- b. A *vinculação da EJA ao trabalho*, tendo como referência básica as reais possibilidades da EJA nos locais de produção e seu potencial para a melhoria da qualidade de vida da população em situação de pobreza.

- c. A *educação cidadã*, os direitos humanos e a participação de jovens e adultos, enfatizando-se a formação em valores democráticos e o efetivo exercício das responsabilidades e dos direitos humanos.
- d. A EJA voltada para *populações rurais e indígenas*, com o objetivo de revigorar o trabalho produtivo e organizacional em áreas rurais e de ratificar e solidificar culturas e identidades indígenas.
- e. A afirmação *dos jovens* como público prioritário da modalidade educativa EJA, assumindo suas próprias particularidades, necessidades, diversidades e realidades, com ênfase especial sobre sua vinculação com o trabalho produtivo, sua maior inserção como cidadãos e a conclusão de sua educação básica e secundária.
- f. Incorporar a *igualdade de gênero à EJA*, reconhecendo as participantes do sexo feminino como sujeitos sociais com direito de desenvolver seus conceitos, suas idéias e seus interesses singulares, bem como possibilitando uma redistribuição mais justa de responsabilidades.
- g. Finalmente, associar intimamente os conteúdos e as atividades da EJA a um *desenvolvimento local e sustentável*. Trata-se, aqui, de atribuir novo valor à importância do local e à necessidade de construir sociedades locais em um mundo que se globaliza, e de afirmar a idéia de desenvolvimento associada a uma geração de capacidades em permanente diálogo com a natureza.

Considerações finais

Uma “re”-valorização da situação profissional dos docentes de EJA exige a superação da atual situação de abandono oficial em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos e também que sociedades, governos – sobretudo estes últimos – destinem os esforços e recursos necessários para igualar e incrementar os serviços educacionais oferecidos às camadas mais carentes das zonas rurais e urbanas, aos núcleos indígenas e, em geral, a todos os excluídos dos benefícios de uma sólida educação básica.

Vale destacar que o Plano Regional de Ação latino-americano apresentado no Fórum Mundial de Dakar (2000) estabelece seis objetivos a serem alcançados na primeira década do século que inicia. Dois desses seis objetivos estão diretamente relacionados com a EJA:

- Proporcionar um acesso eqüitativo aos programas de educação básica e permanente para adultos e, no transcorrer do presente decênio, reduzir pelo menos à metade as atuais disparidades entre os gêneros.
- Zelar para que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens sejam satisfeitas, mediante um acesso eqüitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de

aquisição de competências práticas.

Da mesma forma, segundo o Pronunciamento Latino-Americano feito por um numeroso grupo de educadores e intelectuais latino-americanos, “enquanto não se oferecer uma educação de melhor qualidade aos menos favorecidos e não se assegurar uma educação igualitária a homens e mulheres, dificilmente poderemos avançar na meta de lograr eqüidade educacional e, sem eqüidade educacional, dificilmente avançaremos na conquista da justiça social”.

A existência de professores mais qualificados, para que jovens e adultos possam receber uma educação de melhor qualidade, está diretamente relacionada à execução plena dessas prioridades bem como à satisfação dessas demandas.

Educação de Jovens e Adultos e formação de professores

Maria Dulce Borges

Unesco/Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser vista não apenas como uma atividade supletiva, mas como uma educação permanente incluindo necessariamente uma formação sólida que permita o desenvolvimento de conhecimentos específicos, suscetíveis de serem comprovados em atividades concretas. Essa é uma das conclusões de um estudo conduzido pela Unesco em sete países da América Latina, incluindo o Brasil, publicado sob o título *Alfabetismo funcional em sete países da América Latina*.

A década de 1990 foi testemunha de um crescimento exponencial na demanda de educação. Indivíduos, economias e sociedades viram-se praticamente forçados a elevar os níveis de edu-

cação, o que teve como consequência um crescimento da participação individual e coletiva, num leque cada vez maior de atividades de aprendizagem envolvendo pessoas de todas as idades, sem a preocupação de tempo e de lugar.

O desafio recorrente da formação de professores estava colocado com muito mais acuidade e complexidade que nunca. Nos países que participaram na avaliação dos indicadores de educação* cujo relatório foi publicado no texto da OCDE em colaboração com a Unesco – *Professores para as escolas de amanhã* –, os professores representam uma proporção alta da força de trabalho em geral. Em média, um em cada 25 trabalhadores de todos os seto-

* Dezoito países: Argentina, Brasil, Chile, China, Egito, Índia, Indonésia, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Rússia, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia, Uruguai e Zimbábue.

res é professor; além disso, os professores são em geral os trabalhadores mais qualificados: mais de metade dos trabalhadores com ensino superior trabalha em educação.

No entanto, a grande questão não está apenas na formação de professores, mas em como criar condições para retê-los no sistema.

Na realidade, as expectativas em relação ao papel do professor continuam altas apesar, ou por causa, de todo o desenvolvimento tecnológico. Do professor se exige que, além de ser competente, atualize seus conhecimentos em alta velocidade e que, para além de suas capacidades técnicas e pedagógicas, saiba lidar individualmente com alunos como pessoas, com seus valores e culturas próprias. Essas expectativas da sociedade em geral têm atingido níveis que se confrontam com a própria “profissionalidade” do professor.

Analisemos rapidamente este termo relativamente novo – profissionalidade. A partir de que momento um ofício passa a ser uma profissão?

Estudos realizados nomeadamente em França, mostram que passamos a ser profissionais quando deixamos de seguir regras preestabelecidas e passamos a ter estratégias que seguem determinados objetivos dentro de uma certa ética. Ou seja, de modo abstrato e bastante genérico, há pelo menos três níveis de diferença entre ofício e profissão: uma primeira diferença no *tipo de ocupação* (manual e intelectual ou artística); uma segunda diferença na *natureza do saber*, misterioso para o ofício e publicamente dominado e professado para a profissão; e uma terceira ligada à *legitimação social*, que depende da utilidade para o ofício e do prestígio para a profissão. Exemplos flagrantes de profissões que seguem esses critérios são, por exemplo, a advocacia e a medicina.

Um processo de profissionalização deve transformar um ofício numa profissão, um artesão num profissional; mais propriamente, profissionalização é um processo de racionalização dos saberes. Um profissional é uma pessoa que adquiriu competências específicas, especializadas, com base em saberes racionais reconhecidos, legitimados pela universidade e pelo exercício.

O profissional responde, adapta-se à demanda, ao contexto, a problemas complexos e

variados, tem autonomia e responsabilidade pessoal, insere-se em normas coletivas que lhe dão identidade profissional e num grupo que desenvolve estratégias de promoção, de valorização e de legitimação.

Para a função docente o processo é igual. Ou deveria ser igual. Isto é, teoricamente, o professor é um profissional quando a atuação dele obedece aos critérios de racionalização dos saberes e de legitimação social, sumariamente descritos acima, que definem uma profissão.

A formação tem, assim, uma importância crítica na profissionalização do professor. Ela é um dos suportes da trilogia ação/formação/pesquisa e da articulação entre suas respectivas lógicas na busca de uma mudança qualitativa que envolva a reflexão sobre valores, normas, modelos.

A profissionalidade é tudo o que está para além da profissionalização, é o que está na base da mudança, na consciência de si e dos outros, no desejo ou motivação para a função e na compreensão da significação do que se faz. Ela, a profissionalidade, é também um dos fatores mais presentes na capacidade dos governos de atrair e reter professores qualificados na profissão, o que por sua vez influi na capacidade de captar os melhores estudantes para se tornarem professores.

Vejamos um pouco essa questão da retenção de professores, que afeta de maneira muitas vezes dramática a educação e a alfabetização de adultos.

Por força do direito de todos à educação, os sistemas educativos expandiram-se mundialmente, o que exacerbou a necessidade de professores qualificados para atender o nível primário e, sobretudo, o nível secundário, atualmente sob pressão em quase todas as latitudes. O equilíbrio entre o que se espera dos professores e o que lhes é oferecido em troca tem grande impacto na força de trabalho docente e na qualidade desse trabalho. Alguns países do Norte desenvolvido estão mesmo encarando a possibilidade de atrair professores qualificados de outros países, já que os profissionais nacionais estão pouco a pouco perdendo a motivação para esse trabalho! A constatação é que 30% do total do corpo docente deixam a profissão an-

tes de completar cinco anos (nos centros urbanos essa porcentagem sobe para 50%!).

Apesar de o papel dos professores ser reconhecido na sociedade, ainda há dificuldade em assumir que a qualidade tem um preço. Nem todos podem exercer a função docente, e nenhuma associação profissional aceitaria entre seus pares candidatos despreparados para a função.

Falando de desenvolvimento da EJA, essa questão do recrutamento e da retenção de professores qualificados torna-se ainda mais crítica, já que nem sempre os recursos financeiros disponíveis num determinado país permitem a implementação de uma educação verdadeiramente para todos, crianças, jovens e adultos. No entanto, à medida que cresce o papel da educação na dinâmica das sociedades modernas, ela, a educação, ocupa cada vez mais lugar, na vida dos indivíduos, ao longo de toda a vida. Deixou de existir a delimitação de tempo, idade ou lugar, para aprendermos, para nos qualificarmos – a competência passou a ser evolutiva, exigindo um grau elevado de adaptabilidade. É o que se chama comumente o *continuum* educativo. A EJA constitui, assim, uma excelente ocasião para abordar questões ligadas ao meio ambiente e à saúde, à educação em matéria de população, à educação para os valores e culturas diferentes.

O nível de participação do adulto na vida da nação depende em larga medida do nível de escolaridade anterior, que produz um efeito cumulativo reconhecido por todos: quanto mais escolarizado o indivíduo, mais vontade ele tem de aprender. Por isso os progressos na escolarização de jovens, os progressos na alfabetização de adultos e qualquer impulsão à educação básica estimulam e são estimulados pelo crescimento da demanda de educação de adultos, nas sociedades de hoje e de amanhã. Daí que o analfabetismo nos países em via de desenvolvimento, o iletrismo nos países desenvolvidos e os limites da educação permanente constituem verdadeiros obstáculos a políticas de promoção de equidade e igualdade.

Nesse processo, o que é que, racionalmente, a sociedade pode esperar dos seus professores? Que nível de exigência é preciso colocar no trabalho que fazem? Que contrapartida podem os

professores pretender – condições de trabalho, direitos, estatuto – na sociedade? E a grande pergunta: quem pode ser um bom professor e como encontrar essa pessoa, formá-la, preservar a sua motivação e a qualidade do seu ensino?

Teve lugar, de 5 a 8 de setembro de 2001, em Genebra, no Bureau Internacional da Educação da Unesco, a 46ª Conferência Internacional de Educação, dedicada ao tema “Educação para todos para aprender a viver juntos”. As conclusões dos debates, das sessões plenárias e das oficinas que se realizaram durante a Conferência, preparadas para os organismos governamentais e não-governamentais, para os professores e suas organizações, para a mídia e todos os parceiros da sociedade civil interessados na qualidade e na pertinência da educação e em seu potencial para levar indivíduos e sociedades a aprenderem a viver juntos, foram de grande relevância e oportunidade marcante – sobretudo se pensarmos nos acontecimentos ocorridos em setembro. É evidente que há urgência cada vez maior de pormos de pé o conceito de “aprender a viver juntos”, um dos pilares da educação, tal como definidos pelo Relatório Internacional da Unesco, publicado sob o título *Educação, um tesouro a descobrir*.

Não há dúvida de que o direito de todos à educação ainda tem um longo caminho a percorrer, apesar da certeza generalizada que se tem hoje de que a educação é o caminho para combater a pobreza e promover a participação de todos nos níveis político, social e cultural. No entanto, o objetivo da educação para todos vai além da universalização pura e simples. Em cada país a luta pela coesão social e contra a desigualdade, o respeito pela diversidade cultural e o acesso a uma sociedade do conhecimento, que pode ser facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, estão diretamente relacionadas com a qualidade da educação. A própria diversidade lingüística e o fosso ainda existente no âmbito do desenvolvimento científico e tecnológico dependem muito dessa qualidade da educação.

Nesse contexto, as reformas são mais processo que produto. O importante, paralelamente à definição dos conteúdos, continua sendo o envolvimento de todos os atores.

Sendo assim, à parte a necessidade de se fazer um levantamento das práticas de ensino e aprendizagem na linha do aprender a viver juntos, visando seu estudo e divulgação mesmo em nível nacional, os processos de reforma devem necessariamente facilitar e promover o envolvimento de professores, ao mesmo tempo que a área da formação deve desenvolver com os professores os comportamentos, as atitudes e os valores que se quer ver praticados pelos alunos, no âmbito do respeito à diversidade. O uso das tecnologias de informação e comunicação na formação e na sala de aula contribuirão também para a mudança necessária da relação aluno/professor, acompanhando a evolução da sociedade nos últimos tempos.

Não nos esqueçamos de que a educação não pode estar sozinha nesse processo de aprendizagem coletiva, para melhor viver juntos. Os

professores, as comunidades, as famílias, o setor econômico, a mídia, as ONGs e as autoridades intelectuais e espirituais devem trabalhar juntos, cada um na sua área de competência, visando a um mesmo objetivo – a construção de sociedades diversas mas solidárias, em paz consigo mesmas e com os outros.

O que pensam os professores a propósito de tudo isso? Seria interessante e extremamente elucidativo perguntar aos professores como eles se vêem na sociedade e no sistema educativo e como vêem a profissão docente, suas demandas e incentivos, como se vêem na sala de aula. A Unesco estaria interessada em participar de um esforço como esse, pela importância que ele poderia ter na definição da identidade profissional do professor e, portanto, na compreensão ainda mais aprofundada de seu papel e de sua profissionalidade.

A formação de educadores: um caminho para a transformação da educação de pessoas jovens e adultas

Graciela Messina

Unesco/Orealc/Chile

A tese principal: a mudança na Educação de Jovens e Adultos começa pelos educadores

A educação de pessoas jovens e adultas tem enfrentado uma crise estrutural nos últimos vinte anos: em repetidas ocasiões, discutiu-se o sentido dessa modalidade e em diversas outras os governos privilegiaram a educação da população escolar. No entanto, a educação de

pessoas jovens e adultas desafiou o tempo e continua tão presente quanto na década de 1960, embora enfraquecida em alguns países da região e marginal na maioria deles.

A tese desta apresentação é que estamos atravessando um momento favorável na América Latina para gerar uma transformação positiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa transformação deve começar nos próprios educadores. Ela deve ser gerada por processos integrados de formação, sistematização e credenciamento da experiência, que possibi-

litem uma guinada radical tanto no trabalho e na profissão docentes como na EJA.

A mudança educacional tem habitualmente ocorrido a partir da concepção e da implementação de novos planos de estudo, da elaboração de materiais ou da implementação de programas de formação educacional. O currículo, os modelos de gestão e os materiais didáticos têm sido usados como estratégias para melhorar a qualidade da educação, a qualidade dos sistemas educacionais, suas estruturas e suas funções. Os sujeitos têm sido relegados a um segundo plano e tem prevalecido o ponto de vista do “sistema” e de sua eficiência e eficácia. A formação dos professores tem sido abordada da mesma maneira, vista como uma estratégia para melhorar a qualidade dos sistemas educacionais, mas não como um espaço para o educador e seu trabalho educacional, para a reflexão e para a sistematização de sua prática.

A formação tem-se assemelhado mais a uma missão salvadora para educadores caracterizados como pseudoprofissionais ou semiprofissionais do que a um espaço para os educadores se assumirem como os intelectuais necessários que são, necessários para a sociedade e merecidamente participantes de um processo de aprendizagem permanente. A formação tampouco tem sido vista como parte legítima do trabalho docente e integrada a ele como elemento da tarefa institucional e da tarefa coletiva dos profissionais da área. Além disso, os educadores têm sido vistos principalmente como um insumo ou fator do processo educacional, ou seja, apenas como recursos humanos e não como sujeitos e protagonistas da mudança educacional e social.

A principal limitação dos processos de formação reside nesse enfoque “de fora para dentro”, que privilegia mais a formação que o trabalho docente e que considera a formação como um *meio* destinado a preparar os educadores para os programas de reformas educacionais. Os governos têm procurado formar professores de acordo com os requisitos das reformas e, assim, a formação tem sido definida “de cima para baixo”, seguindo a mesma orientação daquelas.

A formação docente tem reproduzido esse esquema e as práticas mais habituais de inovação e renovação nessa área têm consistido na definição de novos perfis para os educadores, em mudanças nos planos de estudo, no estabelecimento de conteúdos mínimos para a formação, na elaboração de materiais, em concursos de projetos para instituições de formação, no credenciamento institucional ou na promoção de pesquisas educacionais como requisito ou norma estabelecida a partir do nível central dos ministérios de educação. Em todas essas estratégias, os educadores têm sido relegados a um segundo plano. A formação dos formadores e o desenvolvimento de espaços de reflexão nos próprios locais de trabalho ainda são ações marginais.

Nesse contexto, no qual a formação tem-se tornado cada vez mais importante como estratégia de melhoramento ao mesmo tempo que os educadores continuam sendo executores e não protagonistas e em que a formação de educadores de jovens e adultos não foi abordada em toda a sua especificidade e complexidade, insere-se a tese que vamos analisar.

Estamos imbuídos da visão a partir do sistema, que anula os sujeitos e os encerra em categorias de níveis e modalidades educacionais, nichos chamados educação formal e não-formal ou informal, educação inicial, básica, primária, secundária, superior, intercultural, para adultos, e outros. A inovação educacional está ameaçada por sua própria sombra e, em muitos casos, corre o risco de se tornar apenas cópia ou réplica de algo já produzido em outro lugar, ou seja, a inovação pode tornar-se repetição e, como qualquer repetição, ficar mais próxima das classificações dicotômicas e autoritárias que de espaços multidimensionais e abertos. O exposto acima insere-se num campo educacional que, em nível teórico, é “fraco”, já que reproduz conceitos das Ciências Naturais e segue modelos explicativos mecânicos próprios do estilo do modelo de insumo–produto. A produção de teorias no campo da educação, a partir da prática e do diálogo interdisciplinar, é a grande tarefa pendente sobre a qual se assenta o tema que estamos analisando.

Para transformar a educação de adultos, precisamos questionar as categorias habituais que nos permitem organizar nossa prática educacional e hierarquizá-la de acordo com os esquemas conhecidos e aceitos como naturais. Atribuímos às normas contingentes a condição de leis da natureza. “Desnaturalizar” as noções e os nomes que constituem o campo da educação seria o primeiro passo para qualquer mudança.

A transformação da EJA produzirá mudanças na educação como um todo, em sua tarefa social e em suas relações com a vida cotidiana e o trabalho. Para transformar a educação de adultos, precisamos, em primeiro lugar, questionar suas fronteiras, articular suas diversas expressões e reintegrá-la ao conjunto de processos educacionais dos quais ela está segregada ou separada. Essa é uma tarefa coletiva a ser levada a cabo por todos os profissionais da área pensando juntos, por educadores que estão investigando o que devem fazer.

Embora a tese aqui apresentada se baseie na noção de que a transformação da EJA deve ocorrer a partir dos educadores e com sua participação, a tarefa situa-se num espaço de convergência entre dois campos: a chamada “educação de adultos” e a formação docente, ambos em processo de revisão e debate.

A educação de adultos

A educação de adultos tem sido, desde suas origens, um espaço com fronteiras permanentemente redefinidas, um espaço contraditório, tenso, propício tanto para a promoção de novas oportunidades para grupos excluídos e para a experimentação de novas práticas como para a reprodução de práticas escolarizadas e para a degradação e o empobrecimento dessas práticas. Há dez anos, uma pesquisa publicada pela Unesco chamou, em seu título, a educação básica de adultos de “a outra educação” (Messina, 1993). Esse nome permanece: a “outra”, sempre determinada pela educação oficial e vinculada a ela, destinada às novas gerações; a “outra”, para abranger também a possibilidade da saída, de ser outra e perder-se nessa singularidade, tornan-

do-se finalmente livre e legítima para criar sua própria configuração.

A educação de adultos tem sido caracterizada pelo princípio da “compensação” e usada como um ato de “reparação” social principalmente pela escolaridade não alcançada por parte da população adulta. Desde sua origem, a educação de adultos tem estado vinculada aos setores sociais mais excluídos. Educação de adultos é um nome que oculta o que todos sabemos: que seus únicos destinatários têm sido adultos em situação de pobreza e que, na maioria dos casos, tem consistido em esforços orientados pela perspectiva compensatória (“uma educação pobre para pobres”).

Os sistemas educacionais foram organizados para formar as novas gerações por meio de uma instituição especializada, a escola, que distribui a educação de acordo com a classe social e com outras formas de classificação-discriminação. Nesse marco, a educação de adultos tem sido a educação dos que estão “fora”, uma tarefa definida como “supletiva” ou “compensatória”, concebida para reparar a falta de oportunidades dos grupos que não tiveram acesso à escola ou não puderam continuar seus estudos numa instituição escolar. Em sua aplicação, uma parte da educação de adultos cumpriu seu mandato social como “educação compensatória” e outra se desvinculou desse mandato e se comprometeu com os setores sociais excluídos. A educação popular deste século faz parte dessa educação de adultos que procura um outro caminho. A pedagogia da libertação, promulgada por Paulo Freire, e a educação popular, construída a partir da teoria e da prática freireanas, caracterizam-se por sua explícita intencionalidade política de conscientizar e promover a organização dos setores populares (García Huidobro, 1994). Desde a década de 1960, observamos a convivência de duas práticas de educação de adultos: uma compensatória e outra vinculada aos setores excluídos e a suas organizações.

Considerada em seu conjunto, a educação de adultos tem sido um espaço educacional heterogêneo, fragmentado e sensível a mudanças políticas e sociais; retrai-se em tempos de ditadura e expande-se em períodos de demo-

cracia formal, em tempos de mobilização popular. Ao mesmo tempo, tem constituído um foco de atenção educacional e de atrito social para os setores mais vulneráveis.

No entanto, a educação de adultos apresenta-se com uma configuração tão diversificada quanto a enfoques, instituições e programas que não seria válido, na América Latina, abordá-la como uma “educação de adultos em geral”. Devemos considerá-la fazendo referência a etapas, países, grupos de países, modalidades, ações do Estado ou da sociedade civil. Nesse contexto, a primeira diferença significativa pode ser identificada entre duas produções que coexistem e se contrapõem na década de 1980 e começam a se complementar na década de 1990: os programas do Estado e os programas da sociedade civil.

Na maioria dos países, a educação de adultos oferecida pelo Estado tem sido não apenas compensatória, mas também seletiva. Sua oferta concentrou-se nos centros urbanos e os grupos mais excluídos (“os pobres dos pobres”) não tiveram acesso a ela. Por sua vez, as pesquisas indicam que as mulheres preferem participar de programas comunitários de alfabetização ou de capacitação para ofícios domésticos, enquanto os homens predominam na educação básica e secundária formal e nos programas de educação profissionalizante de grande porte (Pieck, 1996). Na educação básica formal de adultos, participam em maior número pessoas que já têm alguma escolaridade ou que foram expulsas da escola recentemente. A educação secundária ou de segundo grau de adultos conta com um número maior de estudantes que a educação básica, comprovando que a escolaridade prévia condiciona a participação na educação de adultos (Messina, 1993). A educação-trabalho para os setores mais excluídos continuou sendo terra de ninguém na década de 1990 (Pieck, 2000), da mesma maneira que a educação pós-alfabetização esteve desconectada do trabalho na década de 1980 (Schmelkes, 1988). Nesse marco, a educação de adultos apresenta-se como uma modalidade na qual predominam os jovens e na qual os “adultos adultos” e os adultos mais velhos têm pouca ou nenhuma participação.

Além de compensatória e seletiva, a educação de adultos tem desempenhado papel marginal no conjunto das ações dos países da região e nas reformas implementadas na década de 1990. Desempenhou um papel marginal, também, em projetos regionais ou internacionais de longo prazo implementados na América Latina, como o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe – PPE (1980-2000) e a proposta da Educação para Todos (1990-2000).

O PPE, definido na reunião de ministros de Educação realizada no México em 1979, resultou de um grande desejo dos governos da região de trabalhar em conjunto. Esse projeto contemplava uma proposta de “educação para todos” organizada em torno da educação básica e inserida na linha da educação permanente. Desde suas origens, o PPE propôs-se a dar uma resposta ao analfabetismo e a melhorar a oferta da educação de adultos. Sua proposta original compromete-se com os setores mais excluídos e assume a perspectiva de “eliminar” o analfabetismo e “ampliar os serviços” da educação de adultos. Esse enfoque reduz o analfabetismo a um sintoma e a educação de adultos a uma oferta que deve ser ampliada, com base na mesma lógica que imperou para o sistema educacional formal: a expansão da cobertura. Além disso, o discurso e a prática do PPE concentraram-se progressivamente, nas duas últimas décadas, no sistema educacional formal, na escola e nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa posição secundária desenvolveu-se de tal forma que, em alguns países, a educação de adultos descentralizou-se a ponto de dissolver as estruturas nacionais da modalidade (Argentina, dissolução da Dinea) Em outros países, no entanto, foram mantidas estruturas fortes e centralizadas, com uma gestão progressivamente descentralizada (Inea, México; Conafe; outras instituições). Nesse sentido, o interesse do Estado em relação à educação de adultos é muito diferente na região. Nos países em que continua funcionando como um espaço “regular”, a educação de adultos é um espaço “à parte”. Em alguns países a segregação é tão acentuada que foi definida em lei como um “regime

educacional especial”, como a educação especial, a educação artística e a educação para populações indígenas.

Marginal, compensatória, seletiva e segregada: esses atributos se conjugam e definem um espaço para a educação de adultos. A contrapartida social é um alto contingente de jovens e adultos que são analfabetos ou não chegaram a concluir o primeiro grau. Segundo estimativas da Unesco, essa população totalizava 150 milhões no início da década de 1990 e se manteve nos mesmos níveis até o final dessa década. Ainda de acordo com essas mesmas estimativas, a maioria desses jovens e adultos vive no Brasil e no México. Essa demanda silenciosa – que não demanda – deve ser alvo da tarefa que precisamos levar a cabo. É a partir dessa caracterização que devemos abordar a formação dos docentes.

Um outro aspecto fundamental a ser levado em consideração ao se falar sobre a formação dos educadores de adultos é o fato de o chamado “analfabetismo” incluir tanto as populações que desconhecem a escrita da língua oficial (os chamados “analfabetos absolutos”) como as populações cuja escolaridade é insuficiente para possibilitar sua inclusão na sociedade (os chamados analfabetos funcionais, cujo indicador é a escolaridade básica incompleta, assumindo-se a conclusão de sete séries como elemento discriminador) (Infante, 2000).

Além disso, o analfabetismo de indivíduos e grupos é sempre um “problema” social, um sintoma de exclusão social e de colonização cultural que não pode ser reduzido a habilidades de aprendizagem ou a competências sociais. No mesmo sentido, a alfabetização não se resume à possibilidade de ter acesso a um código e de administrá-lo: ela implica a capacidade de pensar a partir de um código e a possibilidade de poder contar com espaços de trabalho e familiares nos quais a língua escrita faça parte da vida cotidiana. A formação docente deve contemplar a preparação para essa maneira de conceber e contextualizar o analfabetismo e a alfabetização. É importante, também, que concebamos a alfabetização como elemento da distribuição social do conhecimento. Ser alfabetizado é condição necessária para participar da produção e da cir-

culação do conhecimento e também do mundo do trabalho e dos sistemas de poder (Infante, 2000; Kalman, 2000).

A educação de adultos caracteriza-se pela heterogeneidade e fragmentação, desde as campanhas maciças de alfabetização até os programas de continuação de estudos primários ou básicos e secundários e os programas de educação profissionalizante. Embora os países se tenham proposto a criar sistemas integrados de educação de adultos, suas diferentes modalidades continuam, na prática, desvinculadas.

Essa desarticulação se soma à exclusão enfrentada pela maioria dos países. Além disso, a falta de ações intersetoriais parece caracterizar a educação de adultos: enquanto os Ministérios da Educação ou instituições semelhantes se encarregam da alfabetização e da educação formal de adultos, os Ministérios do Trabalho e os institutos de formação profissional assumem a educação profissionalizante. Embora alguns Ministérios da Mulher ou da Juventude assumam tarefas de alfabetização ou de educação profissionalizante, em convênio com Ministérios da Educação ou independentemente, e embora a atuação de Ministérios do Trabalho ou da Mulher nessa área tenha sido registrada como uma novidade na década de 1990, ainda não existe uma agenda intersetorial efetiva. Some-se a esse fato a sobreposição de uma grande quantidade de instituições e programas. No caso da formação profissional na América Latina, temos um verdadeiro emaranhado de instituições (Gallart, 2000) e no México a situação é semelhante (Pieck, 1996). Ao mesmo tempo, os governos optaram, no campo da educação de adultos, por políticas de “omissão” (não fazer nada e direcionar recursos para outras áreas), de eliminação (dissolução de estruturas, centros e programas) ou de emergência (programas maciços de curto prazo centrados em resultados rápidos e não em processos). Tanto as campanhas de alfabetização como os programas de educação profissionalizante são exemplos de ações desse tipo. O objetivo das campanhas é que as pessoas mudem de categoria, a saber, da categoria de analfabetas à de alfabetizadas; e os programas profissionalizantes do estilo acima mencionado obje-

tivam também uma mudança na classificação das pessoas: de desempregadas a “inseridas no mercado de trabalho”.

Já afirmamos anteriormente que a educação de adultos tem estado sujeita a um processo de permanente redefinição de suas fronteiras. Na década de 1990, o termo “educação de adultos” foi alterado para “educação de jovens e adultos”, em decorrência da presença majoritária de jovens nessa modalidade, fato confirmado por pesquisas educacionais (estudo regional da Unesco em 13 países, sobre a educação básica de adultos; cf. Messina, 1993).

Durante o processo de acompanhamento regional da Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos (Confintea V, Hamburgo, 1997), que gerou um foro permanente entre 1998-2000, coordenado e impulsionado pela Unesco/Crefal/Ceaa/Inea, surge um novo nome: “educação de pessoas jovens e adultas”, para levar em consideração a dimensão do gênero.

A preocupação com as fronteiras dessa modalidade educacional vai além de denominações e referências a seus destinatários. No processo de acompanhamento da Confintea V, houve um questionamento radical em relação ao campo da EJA. Argumentou-se que: a) a EJA tornou-se uma referência abstrata, já que jovens e adultos estão em todos os espaços; b) a EJA reivindica espaços nos quais instituições setoriais já estão atuando; c) é necessário pensar na EJA como algo que vai além da alfabetização, da educação básica ou dos cursos profissionalizantes; d) a articulação não pode limitar-se a vinculações curriculares e deve envolver nexos institucionais; e) a necessidade de repensar a EJA abre-nos diferentes alternativas, que incluem sua conservação como modalidade, complexas articulações entre seus distintos programas e submodalidades e sua dissolução em algo novo e inédito; f) essas transformações devem ser promovidas mantendo-se o compromisso com os setores mais excluídos. Esses debates, que continuam em andamento, foram parcialmente assumidos por um documento redigido numa reunião regional organizada pela Unesco (Marco Regional de Ação, 2000).

Com base nessas reflexões, precisamos nos perguntar até que ponto a educação de adultos

é uma categoria criada a partir de uma perspectiva da educação como uma soma de programas, muitos dos quais não se identificam com esse espaço (Unesco, Marco Regional de Ação, 2000). Os educadores e os instrutores de cursos profissionalizantes identificam-se como educadores de adultos, o que não acontece com os educadores dos Ministérios da Saúde, da Mulher, da Juventude e outros. Podemos pensar a educação de adultos como algo diferente de uma soma de alfabetização, educação básica e cursos profissionalizantes, como programas sobrepostos.

A necessidade de articulação é tão pertinente quanto manter o compromisso com os setores excluídos e, ao mesmo tempo, evitar qualquer segregação: as propostas de uma “educação para a vida” precisam incluir essas reflexões. A tarefa é proporcionar a pessoas que estão fora dos sistemas educacionais a oportunidade de reintegrar-se a eles, lógica que também é válida para pensarmos a respeito da participação dos educadores.

Os governos concentraram seus esforços na população em idade escolar. Um novo projeto de educação de adultos implica não apenas um orçamento maior ou sua inclusão nos processos de reforma: ele pressupõe a redefinição dos sistemas educacionais e da tarefa educacional como um todo; pressupõe uma perspectiva de educação permanente e inclusiva que considere os setores mais excluídos como o centro de suas ações sem que isso signifique oferecer uma educação pobre para pobres.

A formação docente

O segundo núcleo a partir do qual devemos considerar a formação dos educadores de adultos é a própria formação docente. É evidente que os educadores têm sido eternamente relegados a um plano inferior numa hierarquia cujo escalão mais baixo é a educação de adultos.

Eles têm sido desfavorecidos não apenas em termos de condições de trabalho e de salários. A questão fundamental é o abismo entre a educação necessária em nossos tempos, as demandas colocadas aos educadores e as condições a eles proporcionadas pelo Estado. O

vínculo entre o magistério e o sistema educacional, tão forte no século XIX, hoje já não existe. Os sistemas educacionais contribuíram para a criação e a consolidação dos estados nacionais e os professores, por sua vez, foram “a mão” dos sistemas educacionais, uma congregação leiga disposta a executar um mandato e uma doutrina. Os sistemas educacionais parecem ter-se esquecido de que precisarão de seus professores. Pode-se conjecturar que não se trata de uma confusão, e sim de uma opção sistemática por uma outra coisa: os meios de comunicação e os sistemas virtuais. Nem mesmo os sindicatos de professores, ainda poderosos em alguns países, conseguiram mudar essa situação.

Salários baixos, condições de trabalho que obrigam o professor a ter mais de um emprego, falta de uma formação sistemática e o fato de a formação não fazer parte do trabalho docente não representam questionamentos legítimos, e sim elementos a serem organizados para satisfazer às novas exigências do currículo e da gestão. A profissão docente tem sido questionada e considerada um ofício ou uma semiprofissão, enquanto o profissionalismo tem sido visto como um processo de fora para dentro: o processo de profissionalizar quem não é profissional. O que se propõe, com base em outros marcos de referência, é a promoção do “profissionalismo” como um caminho a ser percorrido a partir dos próprios educadores por duas vias: a epistemológica, que implica a sistematização a partir da reflexão da prática docente nos espaços de grupos docentes, e a política, ou da organização e participação dos educadores nas políticas públicas por meio dos sindicatos de professores (Hargreaves; Pérez Gómez, outros). Embora prevejam a participação de docentes, as reformas a limitam ao âmbito da escola e não permitem que os professores participem efetivamente na definição dos projetos educacionais nacionais ou das grandes políticas educacionais e que desempenhem o papel que lhes cabe na educação para a vida social.

A formação docente tem estado sujeita a uma hierarquização formal nos últimos vinte anos, em decorrência de duas estratégias bá-

sicas: a transferência à educação superior e a ampliação dos anos de escolaridade dos programas. Ao mesmo tempo, a profissão docente continuou sendo categorizada como uma profissão de segunda ordem no conjunto das profissões.

Em todos os países da região, foram desenvolvidos programas de renovação da formação docente (inicial e continuada) na década de 1990; no entanto, a separação entre a formação inicial e a formação em serviço foi mantida, bem como a separação entre a escola e as instituições de formação e entre as carreiras que formam para os diferentes níveis e modalidades do sistema educacional. A formação docente reproduz a estrutura fragmentada do sistema educacional.

Por último, as inovações na formação docente inicial não incorporaram a problemática da educação de pessoas jovens e adultas nem a perspectiva da educação permanente. A formação de educadores de adultos continuou segregada ou passou a fazer parte da formação geral dos professores.

No entanto, a conjuntura atual é favorável, já que foram introduzidas mudanças na formação docente em quase todos os países da região. Surgiram, também, experiências de formação nos próprios espaços de trabalho, *workshops* nas escolas que, em alguns casos, geraram estruturas de autogestão interconectadas em redes. Essas experiências foram organizadas em torno da reflexão da prática pedagógica. Em que pesem essas “boas notícias”, no entanto, a principal limitação dos processos de formação é o enfoque de fora para dentro, que privilegia mais a formação que o trabalho e considera a formação como um *meio* para preparar os educadores para programas de reformas. Por essas razões, os novos modelos de formação recebem críticas por terem sido definidos “de cima para baixo”, seguindo a orientação das reformas.

O debate sobre a formação de educadores insere-se nesse contexto, no qual a formação adquiriu relevância e, ao mesmo tempo, os educadores continuam sendo executores e não protagonistas e no qual a formação de educadores de pessoas jovens e adultas não foi abordada em toda a sua especificidade e complexidade.

A formação dos educadores de pessoas jovens e adultas

Não temos uma situação comum em todos os países da região. Apenas alguns países estão debatendo o tema neste momento. Além disso, o debate se diferencia de acordo com a situação dos docentes e do papel que desempenham. Enquanto em alguns países, como a Argentina, os educadores são formados e atuam como professores da educação formal de adultos, em outros, como México, os educadores de adultos (os assessores do Inea) são, em sua maioria, “voluntários”, pessoas da comunidade, sem diploma e com salários baixíssimos.

Conseqüentemente, enquanto na Argentina se discute a formação inicial dos educadores de adultos (em que tipo de instituição, que tipo de estrutura curricular etc.), no México o tema em questão é o credenciamento ou certificação da experiência dos educadores de adultos no contexto de um programa integral de formação, sistematização e credenciamento da experiência.

Qual é a formação inicial dos educadores de adultos? No caso dos educadores diplomados, eles são, em sua maioria, professores formados nas escolas normais e nos institutos de formação, que não oferecem formação específica inicial em educação de adultos. Existem poucas carreiras em toda a região da América Latina exclusivamente formadas para a educação de adultos. Em outros casos, temos as carreiras de pós-graduação. Os educadores não-diplomados são bacharéis formados em serviço aos quais, em alguns casos, são oferecidos cursos de pós-graduação.

A partir desse breve diagnóstico, o que se propõe é o seguinte:

1. Definição da tarefa em nível nacional e regional (América Latina), a partir de um amplo processo participativo que envolva instituições educacionais e sociais e educadores, visando à identificação da complexa situação da formação de professores para a educação de adultos. Essa tarefa pressupõe a determinação do estado atual da educação de adultos e da formação de educadores de adultos.

2. Criação de um espaço de diálogo e sistematização de experiências tanto no nível dos países como da região (América Latina), com a participação de profissionais das diferentes instituições que atuam no campo da educação de adultos (Ministérios de Educação e outros, ONGs, universidades), educadores e sindicatos de professores.
3. A tarefa de formação é específica e, ao mesmo tempo, concebida para diferentes tipos de educadores. Um de seus propósitos é criar um espaço de intercâmbio, formação e produção de conhecimentos envolvendo educadores de adultos de diferentes origens e tipos de formação (educadores comunitários, educadores profissionais, educadores interculturais, educadores da formação profissional, outros). A reflexão a partir da prática é um enfoque-chave para a realização dessa tarefa.
4. A outra tarefa é integrar a problemática da educação de pessoas jovens e adultas ao conjunto dos programas de formação inicial, promovendo, particularmente, carreiras de formação de educadores com um ciclo comum e menções, uma das quais seria a educação de adultos. No ciclo comum, não apenas se recuperaria a tradição da educação popular e a sistematização educacional como também os estudantes seriam sensibilizados para perceber os jovens e adultos como sujeitos legítimos de sua tarefa, desconcentrando-se das crianças e encarando a educação como um processo que envolve todas as gerações.

A reafirmação da responsabilidade do Estado no campo da formação dos educadores de adultos e da educação de adultos é o núcleo a partir do qual estas reflexões foram organizadas. Além disso, a formação de educadores é o caminho para se repensar e dinamizar a educação de adultos. Habitualmente, as mudanças têm sido geradas a partir do currículo ou do desenvolvimento institucional, mas não a partir dos educadores e com eles. Estamos fazendo alusão a um programa integral que conjuga a formação, a sistematização da experiência e o credenciamento. Isso implica tanto a pesqui-

sa de quem são e de que necessitam os educadores como a criação de uma proposta de educação de adultos que parta dos interesses e dos conhecimentos das pessoas e que esteja orientada para os setores mais excluídos. Esse processo é o inverso da definição de perfis docentes ou da predeterminação de conteúdos mínimos para a formação. Trata-se de uma formação docente para educadores de adultos como sujeitos de direitos, cidadãos plenos e interlocutores do Estado na definição de políticas educacionais, ou seja, o oposto de uma formação de educadores como executores de programas num espaço “sala de aula”, em lugares escolarizados, ainda que não inseridos fisicamente na escola. Essas propostas precisarão estar articuladas com uma formação geral e comum de todos os educadores e profissionais das Ciências Sociais e de Saúde em torno da tarefa social inadiável e específica que a educação de pessoas jovens e adultas implica.

Bibliografia

- BLANCO, Rosa; MESSINA, Graciela. *Innovación educativa*. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá, Colômbia: CAB/Unesco, 2000.
- BÜTTNER, Thomas; JUNG, Ingrid; KING, Linda (Orgs.). *Hacia una pedagogía de género*. Experiencias y conceptos innovativos. Bonn/Colômbia: DSE/Unesco-IUE/Cafam, 1997.
- GALLART, María Antonia. *La formación para el trabajo en América Latina*: pasado, presente y futuro. Dissertação (reunião prospectiva preparatória da VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PPE, Santiago, ago. 2000). Buenos Aires: Cenep, 2000.
- INFANTE, Isabel (Org.). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 2000.
- LETELIER, María Eugenia. *Analfabetismo femenino en Chile de los noventa*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1996.
- MESSINA, Graciela. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1993.
- _____. *Innovaciones en la educación básica de adultos*. sistematización de 6 experiencias. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1995.
- _____. *Cómo se forman los maestros en América Latina*. *Boletín del PPE*, n. 43, Unesco/Orealc, ago. 1997.
- MESSINA, Graciela (Org.). *Estrategia regional de seguimiento de Confitea V*. Santiago, Chile: Unesco/Crefal/Inea/Ceaaal, 1999.
- PIECK, Enrique. *Función social y significado de la educación comunitaria*. Una sociología de la educación no formal. México: Unicef/Colegio Mexiquense, 1996.
- _____. *Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza*. In: JACINTO, Claudia; GALLART, María Antonia. *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de los jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT/Rede Latino-Americana de Educación e Trabalho, 1998.
- PIECK, Enrique. *Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo*. In: Unesco/Ceaaal/Crefal/Inea. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Prioridades en el siglo XXI. Santiago de Chile, 2000.
- RIVERO, José. *Educación de adultos en América Latina*. Desafíos de la equidad y la modernización. Madrid: Oei, 1993.
- _____. *Educación y exclusión en América Latina*. Reformas en tiempos de globalización. Lima: Tarea, 1999.
- SCHMELKES, Sylvia. *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro, México: Unesco/Orealc/Crefal, 1988.
- _____. *Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas*. In: UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. 1994a.
- _____. *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*. In: UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. 1994b.
- TORRES, Rosa María. *La formación de los maestros*. Qué se dice, qué se hace. Dissertação (seminário regional “Formas de aprender e novas formas de ensinar: demandas da formação inicial do professor”). Santiago de Chile: Unesco/Unicef/Cide, 1995.
- _____. *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza: desafíos para la política educativa*. Dissertação (reunião prospectiva preparatória da VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PPE, Santiago, ago. 2000). Buenos Aires, 2000.
- UNESCO/OREALC. *Nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc/Cide, 1996.
- UNESCO/OREALC/CIDE. *Mecanismos de articulación entre la enseñanza escolar y la extraescolar*. Santiago de Chile, 1990.
- UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Prioridades en el siglo XXI. Santiago de Chile, 2000.
- UNESCO/Ministério da Educação do Chile. *Marco regional de acción para la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago de Chile, 2000.

SIMPÓSIO 8

O FUNDEF E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Ulysses Cidade Semeghini

Oswaldo José Fernandes

O Fundef e a valorização do Magistério

Ulysses Cidade Semeghini

Fundef/MEC

O Fundef foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, assim como para assegurar uma melhor distribuição desses recursos. Com esse fundo de natureza contábil, cada estado e cada município recebem o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental.

Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano. O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país.

O Fundo é composto, no âmbito de cada estado, por 15% das seguintes receitas:

- Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM).
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp).
- Ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).
- Complementação da União (quando necessário).

Em cada estado, os recursos do Fundef são distribuídos entre o governo estadual e os governos municipais, de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental público atendido em cada rede de ensino (estadual ou municipal), conforme os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Esse censo é realizado a cada ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais de

Educação. O valor referente ao Fundef é creditado em conta específica, sempre que houver arrecadação e repasse de recursos das fontes que alimentam o Fundo. Ou seja, o crédito da parcela do Fundef originária do FPM acontece na mesma data do repasse do FPM, o mesmo ocorrendo com relação às outras fontes.

Os recursos devem ser utilizados da seguinte maneira:

- Sessenta por cento, no mínimo, para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental público. Até dezembro de 2001, parte dessa parcela também pode ser utilizada para habilitação de professores leigos.
- Quarenta por cento, no máximo, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, como, por exemplo, capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar.

A Lei nº 9.424/96 faculta, até dezembro de 2001, a utilização de parte da parcela dos 60% dos recursos do Fundef na habilitação de professores leigos. Porém é necessária a identificação desses professores com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Resolução-CNE nº 03/97, que considera como leigos, para efeito de atuação no Ensino Fundamental, os professores que:

- tenham apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto;
- lecionem para turmas de 1ª a 4ª séries e não possuam o Ensino Médio, modalidade Normal (antigo Magistério);
- lecionem para turmas de 5ª a 8ª séries sem que tenham concluído o Ensino Superior, em cursos de Licenciatura em área específica.

A partir de 2002, a possibilidade de apoiar a habilitação de professores leigos não mais será possível com a parcela dos 60% do Fundef. Entretanto todos os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do Magistério poderão continuar sendo financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo.

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do Magistério público. Podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do Fundef, inclusive para o desenvolvimento da formação, em Nível Superior, dos professores na docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, obedecendo nesse caso às exigências legais estabelecidas.

Em relação a esses cursos (que não tenham como finalidade a habilitação do professor), o MEC não realiza o credenciamento de instituições que ofereçam cursos de capacitação; no entanto, torna-se necessária a verificação sobre eventuais exigências relacionadas ao credenciamento dessas instituições nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

A LDB (art. 62) estabelece que os docentes da Educação Básica deverão ser formados em Nível Superior (Licenciatura Plena), mas admite como formação mínima a de Nível Médio, modalidade Normal, para a docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, os professores deverão, no futuro, ser formados em Licenciatura específica ou em curso Normal Superior, pois a melhoria da qualidade do ensino constitui um compromisso que passa também pela valorização do Magistério. Portanto não há prazo para os sistemas de ensino deixarem de aceitar a formação em Nível Médio, modalidade Normal, para quem faz parte do quadro do Magistério, com atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os profissionais do Magistério são aqueles que exercem atividades de docência e aqueles que oferecem suporte pedagógico a tais atividades, como as de administração ou direção de escola, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

O efetivo exercício é caracterizado pela existência de vínculo definido em contrato próprio, celebrado de acordo com a legislação que disciplina a matéria e pela atuação, de fato, do profissional do Magistério no Ensino Fundamental. Os afastamentos temporários previstos na legislação, tais como férias, licença-gestante ou paternidade, licença para tratamento de saúde, não caracterizam ausência ao efetivo exercício.

A legislação do Fundef não estabelece valor mínimo (piso) ou valor máximo (teto) de salário para o Magistério. As escalas salariais deverão integrar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério que cada governo (estadual e municipal) deve implantar. Assim, os salários serão definidos de acordo com a realidade de cada um desses governos, ou seja, de acordo com o número de profissionais e de alunos, a receita, a jornada de trabalho, entre outras variáveis.

O MEC, por intermédio do Fundescola, desenvolveu um *software* para auxiliar os governos que precisem criar um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. O programa permite a realização de criterioso estudo da realidade do estado ou do município e a simulação de alternativas de planos, tomando como base as diretrizes e dispositivos legais vigentes.

A Lei nº 9.424/96 estabelece a obrigatoriedade de implantação de novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério em estados e municípios. Portanto, se o prefeito ou o governador ainda não tomaram essa providência, a sociedade, particularmente a comunidade escolar, deverá mobilizar-se, envolvendo o Poder Legislativo local, no sentido de buscar o cumprimento desse mandamento legal.

A maior parte dos recursos do Fundef (parcela anual mínima de 60%) deve ser utilizada na remuneração dos profissionais do Magistério do Ensino Fundamental, ou seja, na cobertura da folha de pagamento desses profissionais. Assim, as tabelas salariais do Magistério constantes do Plano de Carreira e Remuneração deverão incorporar os eventuais ganhos financeiros alcançados em razão do Fundef. Dessa forma, podem ser adotados mecanismos e formas de concessão de ganhos adicionais em favor desses profissionais, como abonos, por

exemplo, em caráter temporário e excepcional, sempre sob o princípio da transparência e com o respaldo legal exigido (lei municipal no caso de rede municipal de ensino).

Com o objetivo de analisar as principais mudanças e os avanços ocorridos em favor do Ensino Fundamental no período compreendido entre a implantação do Fundef, em janeiro de 1998, e junho de 2000, o MEC contratou pesquisa amostral nos estados e municípios. Uma das idéias centrais na concepção do Fundo é a valorização do Magistério, tema que orientou a maior parte do esforço da pesquisa. A seguir, sintetizam-se seus principais resultados, no que se refere a salários, capacitação e aumento do número de docentes.

Os indicadores referentes à evolução do número de professores do Ensino Fundamental, no período de dezembro de 1997 a junho de 2000, indicam um crescimento global nesse contingente da ordem de 10% – mais de 100 mil novos postos de trabalho apenas entre os docentes, sem contar auxiliares, profissionais de apoio administrativo e pedagógico etc. As duas categorias mais numerosas – professores com formação em Nível Médio (modalidade Normal) e professores com Nível Superior (Licenciatura Plena) – representavam, em junho de 2000, cerca de 49% e 35%, respectivamente, do total de professores do Ensino Fundamental e tiveram índices de crescimento quase idênticos, cerca de 11,5% (acima da média, portanto), em relação aos números de dezembro de 1997.

Em face da permissão legal de utilização de parte da parcela de 60% do Fundef (vinculada ao pagamento do Magistério), para fins de habilitação de professores leigos (até o ano 2001), nota-se que, se antes de 1998 apenas 23% das redes de ensino desenvolviam atividades voltadas à capacitação de professores leigos, em junho de 2000 nada menos do que 73% delas o faziam. Assim, uma das prioridades vinculadas à criação do Fundef, que é a extinção da categoria de professores leigos, com a conseqüente melhoria na qualificação do corpo docente, está sendo rapidamente atingida em todo o país. Verifica-se que, se, em dezembro de 1997, professores com formação até o Ensino Fundamen-

tal representavam 6,3% do total lecionando no conjunto das redes públicas do país, em junho de 2000 essa proporção já estava reduzida a 3,1%.

Ainda que se reitere que uma das metas mais ambicionadas pelo Fundef seja a de promover a erradicação, como vem de fato ocorrendo, da categoria de docentes não-qualificados, os maiores percentuais de aumento acabaram por beneficiar os professores cuja escolaridade máxima era o Ensino Fundamental completo. Isso se explica com facilidade, uma vez que grande parcela desses profissionais recebia remunerações inferiores aos requisitos mínimos, não raro muito menores que o salário mínimo. O percentual nacional médio de acréscimo para essa categoria situou-se entre 50 e 60%, com grande destaque para a Região Nordeste.

Há várias formas para se obterem informações sobre o Fundef:

- Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef (estaduais e municipais) devem receber, do Poder Executivo, relatórios periódicos de comprovação da aplicação dos recursos. Também podem solicitar o extrato da conta do Fundef diretamente à agência do Banco do Brasil onde os recursos são depositados.
- Representantes do Legislativo local, Tribunais de Contas e o Ministério Público também podem obter informações do Banco do Brasil, quando solicitadas.
- O público em geral pode ter acesso aos valores repassados a estados e municípios pela Internet, no seguinte endereço: <www.mec.gov.br/sef/fundef>, onde é possível o acesso ao Banco do Brasil e à Secretaria do Tesouro Nacional.
- Nas cidades com menos de 100 mil habitantes, a comunidade pode acompanhar os valores repassados ao município em cartazes fixados nas agências dos Correios.

Na cartilha intitulada *Fundef – Manual de Orientação*, elaborada pelo MEC e distribuída às Secretarias de Educação dos estados e municípios, são oferecidas orientações gerais. Entretanto, se necessário, pode-se procurar o Departamento de Acompanhamento do Fundef,

em Brasília, pelo telefone (61) 410-8648, pelo fax (61) 410-9283, por e-mail <fundef@mec.gov.br> ou, ainda, pelo Fala Brasil (0800-616161).

Em caso de descumprimento dos dispositivos legais sobre o Fundef, recomenda-se:

- procurar, primeiramente, os membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef, para que este solicite ao responsável, se necessário, a correção das irregularidades praticadas;
- na sequência, se necessário, procurar os

representantes do Poder Legislativo local, para que estes, pela via da negociação ou pela adoção de providências formais, possam buscar a solução junto ao governante responsável;

- ainda, se necessário, recorrer ao Ministério Público (Promotor de Justiça), diretamente ou com a ajuda e intermediação do Conselho do Fundef, formalizando suas denúncias, encaminhando-as, também, ao respectivo Tribunal de Contas (do estado ou dos municípios).

DEBATE

O Fundef e a valorização do Magistério

Oswaldo José Fernandes

Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes – Jundiaí/SP

Não há nenhuma possibilidade de mudança, no interior da sala de aula, que não seja por meio do professor, e não há nenhum professor capaz de promover mudanças, dentro de sua sala de aula, a não ser por meio da capacitação permanente, bem como da formação de um novo quadro do Magistério, adequado às exigências do novo século, do novo milênio.

Essa capacitação tem custo, não é feita gratuitamente. O sistema de ensino não pode cobrar de seus professores qualquer coisa, nenhum centavo, em relação à formação e à capacitação – isto é inadmissível. É preciso que os sistemas, quer municipais, estaduais ou federal de ensino, respondam de maneira solidária à formação e à capacitação desses profissionais.

Qual é o papel do Fundef em relação a isso?

A instituição do Fundef encontrou resistência por parte de muita gente, estranhamente

de educadores conseqüentes, porém permitiu, primeiro, que socializássemos parte da renda nacional, uma vez que criou uma bolsa, um fundo que leva as pessoas a participar de maneira direta de nossa sociedade de consumo.

Outra mudança importante, além da distribuição de renda, é que ele provocou o retorno de professores que estavam afastados por conta dos baixos salários, tanto no Norte e no Nordeste quanto nos estados do Sul e do Sudeste, pois os salários melhoraram e as pessoas passaram a integrar o mercado consumidor, a ser cidadãos. O Fundef resgata a cidadania, especialmente dos trabalhadores em educação.

Além disso, o Fundef coloca em cena o Ensino Fundamental, que é, fazendo aqui um trocadilho, como o nome diz, fundamental, importante. Não há quem caminhe no sentido contrário. O Fundef permitiu que fossem alocados recursos para a melhoria da qualida-

de de ensino. Mesmo antes do Fundef, o governo Fernando Henrique Cardoso cuidava da universalização do ensino, mas o grande drama está colocado em duas pontas: uma delas é a da permanência, como evitar a evasão; outra é a permanência com qualidade. Não basta garantir a permanência e evitar a evasão. É preciso fazer isso com qualidade. Essa é uma questão central e está relacionada, efetivamente, com a formação do profissional, porque o aluno não está na escola só para aprender a ler e a escrever, tem de aprender a viver, a somatizar conhecimentos e isso passa pela qualidade do professor.

O aluno não vai aprender sozinho; o professor é uma figura imprescindível na vida do estudante. Ele precisa estar ali para monitorar o conhecimento das crianças, da apropriação cultural, do saber, da leitura, da Matemática, da Literatura, dos conceitos de boa qualidade de vida. O Fundef, colocando no cerne da questão o Ensino Fundamental, vai permitir a médio e longo prazos que a educação tenha outro perfil, porque com professores melhores qualificados, mais bem informados teremos uma sociedade melhor do ponto de vista do conhecimento. Esse é um papel importante que o Fundef está desenvolvendo, neste momento, nacionalmente, no que tange à educação.

O governo federal acertou, como balizador das políticas públicas, ao colocar na ordem do dia a educação. Também por conta disso houve um estímulo muito grande para a municipalização do ensino. Embora sem embutir em seu contexto de legislação, o Fundef criou facilidades para que os municípios, principalmente do Sul e do Sudeste, aderissem ao processo de municipalização. A municipalização, no caso da educação, coloca os agentes fazedores da educação próximos dos consumidores de educação e as duas pontas se juntam: a ponta dos fazedores de educação e a ponta dos consumidores de edu-

cação, aqueles que são usuários dos diversos sistemas de ensino, especialmente dos sistemas municipais.

O Fundef, ao sinalizar para um piso mínimo (piso pode não ser o termo mais conveniente, mas refere-se ao mínimo em termos de salário), fez com que houvesse uma correção rápida nos salários dos trabalhadores em educação, estabelecendo, à época, um valor-referência em torno de R\$ 320,00.

Outra questão que o Fundef também coloca é que, ao se estabelecer que o governo federal teria recursos complementares para a cobertura de Fundos Estaduais, isso gerou segurança nos agentes educacionais dessas áreas.

Ao colocar em cinco ou seis estados brasileiros recursos para a educação, o governo federal permite que, a médio e longo prazos, tenhamos uma sociedade mais educada, cujos resultados poderão não ser vistos rapidamente, mas serão no dia-a-dia das comunidades. No desempenho das crianças e dos jovens é que vamos poder observar qual a importância real da distribuição de renda por meio da educação.

Vale lembrar que o Fundef é transitório, decenal. Do Fórum de Secretários Municipais de Educação das Prefeituras do PSDB de São Paulo, realizado em 29 de setembro de 2001, em Jundiaí, foi extraída uma carta, propondo que se dê prioridade ao Fundef, para que se torne artigo permanente, no capítulo relacionado à Educação, consagrado na Constituição Federal, e sugerindo, ainda, no caso de São Paulo, que fizéssemos o mesmo em relação à Constituição Estadual. Nesse mesmo Fórum, deliberou-se que o deputado federal por Jundiaí, Dr. André Benassi, fosse o encaminhador dessa proposta ao Congresso Nacional.

Acredito que isso tem de ser feito dessa forma, a fim de que não fiquemos ao sabor dos governantes, daqueles que são contra ou a favor do Fundef.

SIMPÓSIO 9

DESEMPENHO DO PROFESSOR E SUCESSO ESCOLAR DO ALUNO

Charles Hadji

Maria Helena Guimarães de Castro

Desempenho do professor e sucesso escolar dos alunos

Charles Hadji

Universidade Pierre Mendès/Grenoble/França

Resumo

Partiremos de dois fatos que, na atualidade, constituem consenso na comunidade de pesquisadores. De um lado, “certos professores conseguem fazer com que seus alunos progridam mais do que outros” (Felouzis, 1997: 57). A esse respeito, existem diferenças significativas de um professor a outro. Esse é o chamado “efeito-professor”. Do outro, não podemos senão constatar “a dificuldade de se estabelecerem resultados reais, acumuláveis e generalizáveis, sobre a questão da eficácia dos professores” (idem: 28). E, de fato, pou-

cos dados indiscutíveis se encontram realmente disponíveis “sobre os professores e seu papel no sucesso ou fracasso dos alunos” (idem: 35). Isso nos conduzirá a uma indagação sobre três grandes assuntos:

- Como foram construídos os saberes atualmente disponíveis?
- O que sabemos hoje, exatamente, sobre a influência dos professores no sucesso dos alunos?
- Como poderíamos chegar a saber mais e melhor a respeito dessa questão?

O problema dos marcos de observação, de análise e de interpretação

A primeira questão levantada pela pesquisa das ligações entre desempenho do professor e sucesso escolar dos alunos é aquela do marco paradigmático adequado. Será que esse marco se encontra disponível?

Se uma indagação sobre a condição de produção dos saberes no campo que nos preocupa aqui se mostra, de partida, necessária, isso não significa que nos devamos perder em considerações de índole epistemológica. Podemos nos contentar com duas questões simples, para as quais Clermont Gauthier (1997) contribuiu com elementos de resposta pertinentes.

Quais as principais etapas que marcaram a evolução da pesquisa?

Situando-se numa perspectiva histórica, Gauthier distingue cinco grandes períodos no

que se refere, em particular, à evolução da pesquisa nos Estados Unidos.

- Um primeiro período (até meados dos anos 1950) no qual a eficácia estava associada a certos traços da personalidade. A pesquisa estava orientada para a identificação de variáveis de prognóstico constituídas, no essencial, pelas características individuais (por exemplo, o professor cordial). Todavia, chegou-se rapidamente a detectar os limites de tais trabalhos, que eram muito freqüentemente baseados na opinião, ignorando o trabalho concreto dos professores em aula.
- Posteriormente, deu-se preferência a medir a eficácia a partir da eficiência dos métodos. A pedagogia experimental acreditou poder calcular a eficácia diferencial de diversos métodos, definidos de acordo com uma tipologia geral, comparando seus resultados com base em dados objetivos. Porém, de um lado, percebeu-se que essa abordagem não permitia detectar diferenças significativas. De outro, compreendeu-se, em particular graças às pesquisas sobre a

interação “aptidões–procedimentos”,¹ que não era possível considerar um “método de ensino” como variável causal independente (Bru, 1990).

- Durante os anos 1960, diversos estudos dedicaram-se à observação do ensino em sala de aula. Nessa época, 79 sistemas de observação diferentes foram elaborados e implementados (Gauthier, 1997: 33). Entretanto, se o esforço tinha o mérito de centrar-se na “caixa preta” do trabalho em aula, os trabalhos ignoraram a questão dos efeitos produzidos pelo ensino, pois as práticas descritas não foram comparadas com o sucesso escolar.
- Nos anos 1970, a questão central tornou-se, então, saber se eram os professores os que realmente faziam a diferença, dentro de uma perspectiva processos–produto. Tentou-se, assim, identificar comportamentos estáveis do professor (processos) que pudessem conduzir a um melhor aproveitamento escolar dos alunos (produto). Quais são as variáveis de processo (instruções, perguntas, tempo concedido aos alunos etc.) suscetíveis de “fazer diferença”? Se essas pesquisas, baseadas no cálculo de correlações, têm produzido boa parte do saber atualmente disponível e felizmente se prolongaram na elaboração de meta-análises que permitiram chegar a resultados importantes, elas foram, no entanto, objeto de múltiplas críticas sobre as quais voltaremos a falar.
- Uma crítica importante foi no sentido de que ignorava o processo de pensamento dos professores, com o surgimento, nos anos 1980, de uma quinta abordagem ilustrada pelos trabalhos de Schön (1983; 1987) e centrada precisamente no conhecimento dos processos de pensamento mobilizados pelos profissionais na sua atividade concreta. Com o risco de ignorar, de um lado, o papel dos saberes objetivos e, de outro, aquele das variáveis quantificáveis.

Esse rápido histórico permite constatar que nenhuma das abordagens que se sucederam na

história recente da pesquisa sobre o ensino é totalmente satisfatória, bem como nenhuma demonstrou-se capaz de fornecer uma resposta totalmente fundamentada e definitiva para a questão da eficácia do ensino e dos professores.

Quais foram, e são, os principais paradigmas da pesquisa?

Os autores não se colocam de acordo sobre a natureza e o número dos grandes paradigmas de pesquisa no campo da eficácia. Isso levaria a mostrar que nenhum deles se impõe de maneira indiscutível!

Para Bressoux (1994), pode-se detectar, com respeito aos trabalhos sobre os efeitos-professor, quatro grandes paradigmas.

O *paradigma do critério de eficácia*, caracterizado pela pesquisa de uma variável que seria a chave para o bom ensino, ou para o bom professor, e que permitiria prognosticar sua eficácia-paradigma dominante quando da primeira fase acima descrita.

Posteriormente, o *paradigma processo-produto* (dominante a partir da quarta fase).

Em terceiro lugar, o *paradigma dos processos mediadores*, que se centra sobre a pesquisa daquilo que se interpõe entre os estímulos pedagógicos (a ação direta dos professores) e a aprendizagem dos alunos (por exemplo: envolvimento na tarefa; “perseverança”). Para Durand (1996: 15), esse paradigma corresponde apenas a “uma notável evolução no âmbito da corrente ‘processo-produto’”.

Por último, o *paradigma ecológico*, de inspiração etnográfica, que se dedica à interação demandas meio ambiente—respostas dos atores, referindo-se aos contextos suscetíveis de outorgar sentido às ações.

Considerando o primeiro paradigma fora de cogitação, Durand (1996) vê, essencialmente, um estado em que se sucedem as pesquisas “processo-produto”, as quais, se “continuam”, revelam-se doravante menos criativas (1996: 17); uma abor-

¹ NT Interação Aptidões–Tratamentos (I.A.T.). Vários grupos de sujeitos equivalentes ou, ao contrário, diferenciados do ponto de vista das características pessoais consideradas são expostos a condições pedagógicas diferentes para assimilar um conteúdo de aprendizagem idêntico. A seguir, avaliam-se os desempenhos de cada sujeito para poder identificar os tratamentos pedagógicos que melhor convêm às características pessoais apresentadas pelos alunos.

dagem caracterizada pelo enfoque nas cognições e no funcionamento cognitivo dos professores, tendo sempre a preocupação de identificar os elementos de eficácia. Entretanto, esse autor salienta o surgimento de uma terceira atitude, de perspectiva etnográfica (idem: 32), caracterizada pelos trabalhos de Schön. Os defensores dessa terceira atitude estariam menos interessados nos problemas de eficácia e de avaliação.

Eis por que poderemos ficar finalmente de acordo com Gauthier (1997), que distingue três grandes abordagens nas pesquisas sobre Pedagogia:

- A abordagem processo–produto, centrada na pesquisa de correlações entre comportamentos observáveis e resultados quantificáveis.
- A abordagem cognitiva, centrada na análise, em nível mais profundo, de processos não observáveis diretamente, o que privilegia um trabalho de inferência, freqüentemente fundamentado na análise das produções verbais dos atores.
- A abordagem interacionista-subjetivista, sensível às interações entre atores e à força de suas representações e, de forma mais precisa, à importância da história de cada um.

O que podemos deduzir a partir dessa primeira análise?

- a. Nenhum paradigma chega a ser totalmente satisfatório, ou seja, nenhum deles oferece todas as chances de aportar uma resposta verdadeiramente pertinente à questão da eficácia. Cada um, além de seu inegável interesse, tem “sérias limitações”, muito bem analisadas por Gauthier. Fiquemos simplesmente com aquelas do paradigma que, por ora, permitiu produzir mais saber(es): o paradigma processo–produto. Gauthier (1997) identifica nele sete limitações: visão redutora da eficácia (desempenhos cognitivos medidos com a aplicação de testes padronizados); nenhuma explicação sobre a maneira pela qual o ensino produz seus efeitos; subestima da influência dos alunos no processo de aprendizagem; esquecimento do contexto; superestima da freqüência na apreciação da importância de um fator; impacto fraco na formação dos professores do ensino primário; desdém com a história. Bressoux (1994) acrescenta outras três: confusão (possível) entre causa e correlação;

negação da experimentação; ausência de marco teórico interpretativo. Acrescente-se a isso o que Durand (1996) vem finalmente ressaltar sobre o fato de se ignorarem as atividades desenvolvidas quando da interação com os alunos (por exemplo: atividades de planejamento).

- b. É por isso que podemos clamar, junto com Gauthier, por uma complementaridade das abordagens e, até mesmo, dos esforços por progredir no sentido de “um modelo eclético” (1997: 125).
- c. Isso nos parece: um comprometimento maior do que a construção de um modelo descritivo exaustivo (do processo ensino-aprendizagem), pois não permite o esquecimento de nada e integra as três grandes abordagens identificadas; mais do que o surgimento de um novo e mais poderoso paradigma de pesquisa; simplesmente a elaboração de um modelo de trabalho suscetível de fazer aparecer claramente os espaços de análise prioritária ou, dito de outra forma, os grandes canteiros de obras nos quais deveria empenhar-se a pesquisa para contribuir com respostas mais satisfatórias à questão da eficácia. É isso que faremos no nosso terceiro ponto, após ter evocado rapidamente alguns resultados já produzidos por esse esforço.

Alguns resultados interessantes produzidos pelos trabalhos sobre os efeitos-professor

O que se sabe hoje, de maneira comprovada? Duru-Bellat e Mingat (1994), Bressoux (1994), Felouzis (1997) e Gauthier (2001) têm apresentado sínteses a respeito, ao mesmo tempo, dos problemas colocados pela análise dos tais “efeitos-professor” e dos resultados obtidos.

Rumo a uma base de conhecimentos: alguns resultados

Uma coisa é certa: “os efeitos-professor foram provados e ficou demonstrado que o seu impacto é mais poderoso do que aquele das es-

colas” (Bressoux, 1994: 127). Na explicação estatística da variância do aproveitamento escolar em turmas de *seconde*,² o ganho da variância explicada pelo estabelecimento é só de 5%, enquanto é de cerca de 15% para a turma (e, portanto, para o professor) (Felouzis, 1997: 57). A última estimativa confirmada por Duru-Bellat e Mingat para o C.P.³: a inclusão da pertença a uma turma aumenta em 19% o poder explicativo de um modelo estatístico. Numa pesquisa que incluiu 102 turmas do ensino primário, constatou-se, “para um aluno de desempenho exatamente médio num teste inicial, um desvio de 30 pontos no teste final, dependendo de o aluno ter sido escolarizado com o professor mais, ou com o menos, eficaz” (Bressoux, 1994: 135).

Mas quais são, de um lado, os fatores explicativos dessas diferenças e, de outro e conjuntamente, quais são as características dos professores eficazes?

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar, para evitar qualquer contra-senso, que a eficácia pedagógica efetiva do professor é apenas parcialmente dependente de variáveis de identificação pessoal, tais como o sexo, o meio social de origem, a formação pedagógica inicial ou os anos de experiência na profissão (Bressoux, 1994: 138). Esse resultado foi confirmado por Felouzis: as características individuais não exercem um verdadeiro efeito (1997: 26). Não existe o bom professor do ponto de vista da idade, do sexo, da origem social ou do *status* (idem: 32). Isso porque “a eficácia dos professores se constrói na interação escolar” (idem: *ibidem*).

Portanto são as características pedagógicas que contam. O mestre, não como indivíduo, mas como professor, colocando em prática um “comportamento pedagógico”. Este já foi analisado sob uma infinidade de pontos de vista (Durand, 1996: 12). Inúmeras têm sido as variáveis de processo estudadas: instruções; perguntas; intercâmbios verbais; modalidade direta ou indireta do ensino; natureza das retroações; nível de dificuldade das tarefas; taxa de redundância das explicações; clareza e frequên-

cia dos exemplos; tempo concedido aos alunos para responderem; organização do curso; modalidades de estabelecimento e de manutenção da matéria; clima da turma; modalidade de decisões; taxa de comportamentos entusiastas.

O que podemos deduzir? Os alunos terão melhor desempenho escolar (de uma maneira geral) se o seu professor:

- Efetivamente ensinou os conteúdos avaliados: os alunos têm mais chances de aprender e, portanto, de ter sucesso, quando o professor “executa” o currículo.
- Concedeu tempo suficiente para sua disciplina (sendo que esse tempo varia de forma considerável de um para outro professor).
- Levou seus alunos a concederem o máximo de tempo na tarefa (esse tempo pode variar de 50 a 90% para um ensino de Matemática).
- Destinou muito tempo a tarefas interativas.
- Manifestou expectativas positivas e elevadas com respeito aos seus alunos. Esse ponto foi intensamente confirmado pelos trabalhos de Felouzis (1997) que, tendo distinguido dois grupos de professores do ensino secundário francês, os eficazes e os não-eficazes, pôde detectar nos 18 professores eficazes intensas expectativas positivas com respeito aos alunos (visão ponderada do nível de suas capacidades; um tipo de relação que exclui qualquer desdém ou rejeição; julgamentos positivos em relação às potencialidades e às capacidades para cada um progredir; práticas pedagógicas centradas nos alunos e tendentes a valorizá-los; nível alto de exigência do ponto de vista do trabalho e do nível de competência esperado, mas impondo-se sem autoritarismo). Por sua vez, os 16 professores ineficazes desenvolvem concepções muito negativas sobre os alunos, seu fraco nível de competências e sua incapacidade para aprender, o que se traduz em práticas pedagógicas menos intensivas.
- Soube apresentar suas exposições de forma clara.

² NT Antepenúltima série do ensino secundário francês, equivalente ao 2º ano do Ensino Médio brasileiro.

³ NT C.P.: *Cours Préparatoire*. Última série da escola maternal francesa, antes do ensino primário, equivalente ao penúltimo ano da pré-escola brasileira.

- Fez elogios ajustados, não muito freqüentes, que acompanharam os efetivos sucessos dos alunos.
- Propôs retroinformações (*feedbacks*) corretivas, de um modo afetivamente neutro e deixando ao aluno tempo suficiente para corrigir-se.
- Estruturou as atividades: propondo exercícios de entrada nas seqüências; procedendo por etapas curtas, mas com ritmo permanente e sem digressão, sempre sem temer a redundância; com um tempo importante de prática dirigida coletiva, seguida de exercícios individuais, mas cuidando de manter os alunos envolvidos na tarefa; por último, terminando com sínteses.
- Soube interrogar os alunos de maneira eficaz: ao colocar numerosas perguntas; ao conceder tempo entre uma e outra pergunta; ao interrogar todos os alunos, numa ordem estabelecida; articulando o lugar concedido às intervenções orais espontâneas segundo o público (pois essa prática só é positiva com um público desfavorecido); e desconfiando das respostas colegiais.

Clermont Gauthier (2001) faz uma apresentação do conjunto dessas qualidades e atitudes que tornam o professor eficaz, ordenando-as segundo duas grandes funções (gestão da matéria; gestão da turma), sendo que cada uma é abordada sob um triplo ponto de vista: planejamento, interação e avaliação. Nesse conjunto, Bressoux (1994) vê dois fatores que surgem de forma constante e positiva:

- o tempo de envolvimento na tarefa;
- a estruturação do ensino.

Que uso podemos fazer desses resultados?

Será que temos de nos conformar com o perfil que parece assim resultar do professor eficaz? Será que tudo isso tem de ser feito (Gauthier, 2001: 214) e será que assim estaremos assegurados do sucesso? Acreditar nisso seria recair na trilha do cientificismo (a ciência tem resposta para tudo) e do aplicacionismo (seria suficiente apenas aplicar modelos científicos para ter sucesso). Sem dúvida, há também muitas outras coisas a serem feitas para se ter sucesso; e a efi-

cácia nunca poderá estar garantida. Em rigor:

- As situações de ensino em sala de aula são tais que essa atividade constitui uma tarefa complexa, de múltiplas dimensões. Durand (1996) ressalta algumas: um número elevado de elementos interagindo; o caráter pluridimensional de cada situação, a que se acrescenta o caráter heterogêneo dos alunos; a simultaneidade dos acontecimentos; a fraca previsibilidade da situação; uma forte pressão temporal. Essa complexidade é tal que somente uma e mesma forma de agir nem sempre pode produzir os mesmos efeitos.
- Há, no ensino, uma “primazia do operativo” (Durand, 1996: 69). A ação é guiada por critérios pragmáticos, e não lógicos ou formais. Ela é freqüentemente conduzida na urgência, por operadores com uma “racionalidade limitada” (idem: 73), que trabalham com uma “alça de mira prática” (idem: 34) dominante. O essencial é, para o professor em campo, encontrar em cada caso, ou em cada categoria de casos, “respostas satisfatórias” (idem: 34), e não aplicar um modelo, *a priori*, que seja válido independentemente de qualquer contexto.
- Justamente, os efeitos dos diversos fatores identificados variam com o contexto de sua aparição (Bressoux, 1994: 106) em função, dentre outros fatores, do nível da série ou ano de escolaridade considerado e das características sociais do alunado. É por isso que “ensinar constitui uma profissão que acontece num contexto demasiado complexo para que se permita reduzir a uma lista de competências” (Gauthier, 2001: 214). Não se pode isolar fatores que seriam geralmente eficazes de forma independente da particularidade das situações onde eventualmente poderão agir.
- Em situações e contextos de grande complexidade, nenhum fator poderá agir isoladamente: “esses fatores estão interligados, de tal forma que suas combinações demonstram ser mais importantes que o seu efeito isolado” (Bressoux, 1994: 106). São as combinações, as constelações de fatores que podem, de preferência, produzir efeitos. Contudo, se levarmos em consideração que os processos escolares caracterizam-se por múltiplos efeitos de interação (idem: 128), de onde se deduz a existência de “efeitos de composição” (Duru-Bellat e Mingat, 1994:

143), pode-se confirmar que toda pesquisa geral do “bom professor” será em vão.

- Finalmente, é por isso que seria conveniente, aqui e sempre, fazer, segundo a expressão de Clément Gauthier, um “uso prudente” (1997: 217) dos resultados da pesquisa. O que isso quer dizer? Não se deve sucumbir nem à “mística” da todo-poderosa ciência, nem à mística simétrica do professor condenado à impotência e à hesitação pela complexidade da sua profissão; mas, sim, utilizar os resultados dos trabalhos de pesquisa como ferramentas intelectuais ou como grades de inteligibilidade para estar informado e também para refletir sobre a sua própria prática, tendo em vista, eventualmente, reajustar as práticas e os meios implementados referenciando-os às finalidades perseguidas. “Trata-se de tentar incorporar na sua prática, em função de seu contexto e de suas práticas profissionais, alguns saberes, *savoir-faire* ou formas de ser, a fim de aumentar seu ‘efeito-professor’ ” (Gauthier, 2001: 214).

Entretanto, será que temos grades de inteligibilidade suficientemente pertinentes e potentes?

Para progredir na questão da eficácia dos professores

Temos rigorosamente que reconhecer, citando Bressoux, que se os efeitos-professor foram já provados e se, assim, nossos conhecimentos apresentaram progressos, “temos ainda muito pouco conhecimento a respeito dos fatores que favorecem os desempenhos dos alunos” (1994: 108). Por meio de que processos mediatários os fatores identificados (e isolados) pelas pesquisas sobre os efeitos-professor chegam a produzir, justamente, seus efeitos? Seria preciso não apenas, como salientam Duru-Bellat e Mingat, descrever de forma sistemática e precisa “a efetiva variedade das práticas”, mas também “determinar [...] as práticas eficazes, ou seja, aquelas que se revelarem efetivamente ligadas à qualidade do ensino” (1994: 139). É preciso, ainda, ir além dessa pesquisa de correlações (que encerra no paradigma processo–produto) para tentar identificar as causalidades que estão efetiva-

mente operando, isto é, as vias e os mecanismos pelos quais, e graças aos quais, existe um “efeito”. O que implica sabermos mais, de fato, “sobre os fatores que influem no aproveitamento escolar dos alunos” (Bressoux, 1994: 128).

Duas grandes questões são, então, apresentadas:

1. Quais são os fatores que incidem na aprendizagem dos alunos? E qual seria a importância relativa da qualidade do desempenho do professor no sucesso escolar dos alunos?
2. Quais seriam as vias e os mecanismos dentro da importância relativa da eficácia eventual dos professores?

No que se refere à questão dos fatores que incidem no desempenho escolar dos alunos

Temos de considerar, junto com Jean Cardinet, que um desempenho (do aluno) observado “é uma função com muitas variáveis” (1991: 210). Poderíamos considerar o “valor escolar” do aluno; mas, também, a sua história escolar; o contexto social da prova de avaliação; as interações, presentes e passadas, com o(s) professor(es); a capacidade do aluno em decodificar o problema que lhe é colocado etc. Em todos os casos, torna-se necessária uma leitura plurifatorial do sucesso (ou do fracasso). Isso permite entender que o desempenho do professor vem a ser apenas um fator dentre vários outros, e que não podemos supervalorizá-lo (se é que não devemos, não obstante, subestimá-lo). O professor não é o único responsável. E ele é só em parte responsável.

Dentre todos esses fatores que interagem, poderíamos distinguir dois subconjuntos: os fatores relativos ao educando e aqueles relativos aos contextos dos aprendizados. Pelo lado do educando, poderíamos evocar: a bagagem hereditária (com todas as discussões que ela suscita); a personalidade; as aptidões; a história, em particular a escolar; as atitudes, e a relação com a “coisa escolar”; os projetos; a vontade; o nível de comprometimento. Pelo lado dos contextos, podemos identificar três grandes séries de fatores: o *contexto de vida* (o meio social e cultural); o *contexto da aprendizagem* (escola, currículo, professor e “método”); o *contexto da avaliação*. O professor, em rigor, só viria a ser mais um

fator de contexto entre muitos outros, o que torna redutora a pesquisa febril das correlações entre o desempenho do professor e o aproveitamento escolar dos alunos. Essa pesquisa deve situar-se num plano mais amplo, que tenha em conta, pelo menos, algumas dimensões principais dos processos intervenientes. Só então é que, talvez, possamos responder mais facilmente à segunda pergunta.

No que se refere à questão das vias reais da eficácia pedagógica: três grandes áreas de pesquisa

Seria necessário permitir-se uma visão de conjunto do processo geral de ensino-aprendizagem.

Vários pesquisadores contemporâneos têm proposto tais modelos. Bru (1991) propõe um modelo da “interação contextualizada”, o qual, no âmbito de uma abordagem sistêmica, concede importância igual a três subsistemas: ensino; aprendizagem; e contexto. Gauthier (1997) propõe um modelo “ecletico”, fazendo da classe o marco de observação privilegiada, sendo que ele próprio está inscrito dentro de um marco finalizado, privilegiando duas funções de base do ensino: a gestão da matéria e a gestão da classe.

Ao levantar a questão da necessidade de evitar formalizações redutoras que fariam esquecer a complexidade da profissão de professor (Gauthier, 1997: 17), preferimos ressaltar que um melhor conhecimento dos “efeitos-professor” reside nos progressos que serão atingidos em três grandes “canteiros de obras”, suscetíveis de nos esclarecer sobre a natureza e a realidade de um “modo de agir didático” do professor (Hadji, 1992: 158).

Três grandes áreas de pesquisa

Área 1: pesquisas sobre a qualidade do desempenho de um professor

O que seriam um ensino e um professor de qualidade? A resposta não é evidente. Isso depende dos fins e dos objetivos a que nos propomos (Avanzini, 1991).

A eficácia só existe quando está vinculada a objetivos. Mas será que a qualidade se resume em eficácia? É nisso que consiste a totalidade do problema das competências do professor, e do professor especialista. Essas competências não po-

dem mais ser estudadas de forma simplesmente apriorística e no abstrato (“competências socialmente definidas”, Felouzis, 1997: 19). É preciso descrever e analisar os comportamentos realmente praticados quando se ensina a alunos concretos: reencontramos a necessidade de descrever de maneira sistemática a efetiva variedade das práticas. Porém não é fácil descrever o professor especialista: qual seria a importância relativa dos conhecimentos, das competências, da experiência, das rotinas (Durand, 1996: 27-32)?

Por último, como medir a eficácia (de um ensino de qualidade)? Além de essa questão abrir a segunda área de pesquisa (o que significa ter sucesso, para o aluno?), teríamos de reconhecer que a identificação de indicadores da eficácia do ensino é problemática (Durand, 1996: 9). Assim como também é problemática a escolha dos métodos da pesquisa. Duru-Bellat e Mingat propuseram medir “a eficácia pedagógica” por meio da preeminência dos desempenhos finais médios obtidos por alunos com características intelectuais e sociais médias. Mas isso iria, então, diferenciar eficácia de equidade, que é a capacidade de igualar os resultados para alunos com características diferentes (1994: 134-35). Por sua vez, Felouzis mede o “efeito-professor” pelo diferencial que existe entre a média da turma e a média dos exames comuns em finais de ano, todo o resto permanecendo igual (sexo, idade, origem social, escore inicial). Essas maneiras de proceder demonstram uma certa astúcia e levam a resultados interessantes. Mas a área de pesquisa não se encontra, ainda, fechada.

Área 2: as pesquisas sobre o sucesso escolar dos alunos

Se o professor “faz a diferença”, qual seria ela? Como imaginá-la? Como evidenciá-la?

Gauthier, 1997: 131

Em primeiro lugar, o que significa ter sucesso? Não deveríamos falar em fracasso tão cedo nem tão rapidamente, para não sermos vítimas de imagens e de hierarquias sociais polêmicas.

Toda noção de sucesso ou de fracasso é relativa. Podemos vislumbrar uma trajetória, um lugar ocupado, um poder adquirido, algumas competências adquiridas: tudo isso vem a ser assunto de apreciação. Não devemos nos deixar sucumbir ao mito da trajetória ideal. Isso porque só existe sucesso ou fracasso em relação a projetos. Por último, o fracasso escolar não é uma doença, é preciso fazer uma leitura “em positivo” (Charlot, 1997) das experiências escolares.

Podemos então tomar como único indicador de sucesso os desempenhos escolares dos alunos? Não seria necessário considerar pelo menos três espaços de investigação: a atividade ou os comportamentos; as aprendizagens; o desenvolvimento (Durand, 1996: 83)? Bressoux salienta que nós, com frequência, nos contentamos com resultados obtidos em testes de leitura e de matemática, e que isso provoca uma visão restritiva da eficácia (1994: 125). Indo na mesma direção, Gauthier deplora a utilização única de testes padronizados centrados em processos intelectuais (1997: 105). Pois, tal como escreve Cardinet, não deveríamos nos contentar com “desempenhos escolares brutos, excessivamente ligados ao conteúdo curricular de cada disciplina e à mercê de seu estudo em aula” (1991: 210). E, em último caso, seria melhor raciocinar em termos de “progresso dos alunos” (Felouzis, 1997: 39), do que em termos de resultados brutos.

Área 3: as pesquisas sobre a “causalidade” pedagógica

Finalmente, tudo conduz a esta área, pois a dificuldade é a de fazer o nexos entre algumas práticas de professores (área 1) e o aproveitamento escolar de alunos (área 2)

Seria preciso poder mostrar como, em rigor, os professores fazem as diferenças; como o ensino produz seus efeitos (Gauthier, 1997: 39 e 105). Ora, os resultados escolares obedecem, nós já vimos, a um sistema de causalidade complexo (Durand, 1996: 5). Isso porque, nós já ressaltamos, não são os comportamentos pedagógicos isolados, mas sim alguns *patterns*, ou misturas de práticas, que podem produzir seus efeitos (Duru-Bellat e Mingat: 141). Quais variáveis en-

tão escolher para explicar as diferenças na eficácia? Eis todo o problema das variáveis de comando e das modalidades de regulação da atividade pedagógica. A área é extensa. Durand distingue cinco níveis de regulação (ordem; participação; trabalho; aprendizagem; desenvolvimento). Teremos de nos indagar acerca da pertinência da escolha dos meios e dos objetivos intermediários (Durand, 1996: 134).

Portanto, não é fácil identificar “os mecanismos pedagógicos que atuam na eficácia dos professores” (Felouzis, 1997: 30). Porém surge já um resultado essencial: essa eficácia se constrói na interação escolar. É esse espaço de interações que deve tornar-se objeto privilegiado de pesquisas, mesmo quando essas interações são muito difíceis de ser identificadas.

Conclusão

Além de resultados às vezes discordantes (Felouzis, 1997: 30), podemos considerar como comprovada a existência de efeitos-professor. Entretanto, isso não significa que possamos colocar à disposição dos professores um modelo a ser aplicado. As mesmas maneiras de agir não são obrigatoriamente eficazes com todos e em todos os contextos. É difícil generalizar. Se, de um lado, é necessário, nessa área, ajudar os professores a se livrarem de suas crenças espontâneas, cuja força e frequência se explicam (Durand, 1996: 192) pelo caráter “não-observável e retardado no tempo dos efeitos das ações que visam ao aprendizado dos alunos” (ou, dito de outra forma, pela distância que sempre existirá entre ensino e aprendizagem), do outro, pela “ausência de conhecimentos científicos confiáveis e exaustivos para organizar essas ações” (a ausência de um modelo científico de ação), não se pode, justamente, dar a acreditar que os resultados dos trabalhos atuais sobre a eficácia do ensino são suficientes para fundar práticas de formação e de ensino totalmente confiáveis. Se a pesquisa tem produzido resultados notáveis (o nosso ponto 2), ainda resta muito para ser compreendido (o nosso ponto 3) no marco de paradigmas de pesquisa a serem atualizados (o nosso ponto 1).

Isso porque “a pesquisa da eficácia ou da competência, na base de saberes positivos verificados, constitui um objetivo legítimo e desejável” (Gauthier, 1997: 248).

Bibliografia

- AVANZINI, G. *L'école, d'hier à demain*. Toulouse: Éditions Eres, 1991.
- BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 108, p. 91-137, 1994.
- BRU, M. Une nouvelle approche des conduites d'enseignement: les recherches sur la gestion des apprentissages. In: A.F.I.R.S.E., *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Matrice-Andsha, 1990. p. 253-60.
- _____. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions Universitaires du Sud, 1991.
- CARDINET, J. L'apport socio-cognitif à la régulation interactive. In: WEISS, J. (Ed.). *L'évaluation: problème de communication*. Cousset, Fribourg: Del Val/IRDP, 1991. p. 199-213.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- DURAND, M. L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF, 1996.
- DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. La variété du fonctionnement de l'école: identification et analyse des 'effets-maîtres'. In: CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 1994. p. 131-45.
- FELOUZIS, G. *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF, 1997.
- GAUTHIER, Clermont. L'effet enseignant. In: RUANO-BORBALAN, J. C. (Ed.). *Éduquer et former*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2001. p. 201-14.
- GAUTHIER, Clermont (Ed.). *Pour une théorie de la pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.
- HADJI, Charles. *Penser et agir l'éducation*. Paris: ESF Éditeur, 1992.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Jossey Bass, 1983.
- _____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

As funções docentes e sua formação

Maria Helena Guimarães de Castro*

Inep/MEC

O esforço empreendido na direção da universalização do ensino básico para a população de 7 a 14 anos, no país, obteve ótimos resultados no final da década. De 1991 a 1999, a taxa de escolarização líquida, que fornece a proporção real de crianças, nessa faixa etária, estudando no Ensino Fundamental, saltou de 84% para 95%. Foi um crescimento extraordinário, dado o atraso que tivemos na década anterior, com a escolarização variando apenas de 80% a 84%. Em 1998, o Brasil conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Edu-

cação para Todos, que previa elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar até 2003.

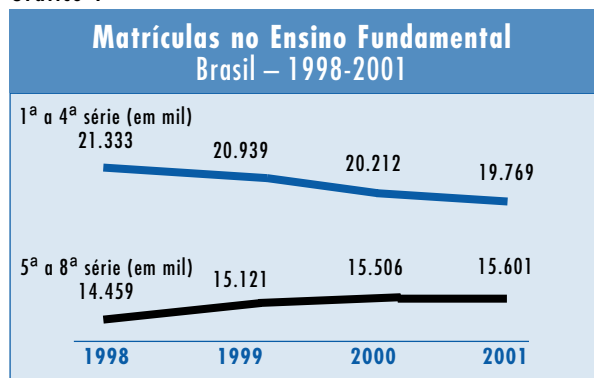
Garantida a entrada na escola, o problema passa a ser de assegurar as condições de permanência no sistema, bem como o sucesso escolar. Houve uma evolução bastante positiva nos indicadores de fluxo, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A promoção passou de 60% para 74%, na média do Ensino Fundamental, entre os anos de 1991 a 1999. Na 1ª série, a repetência diminuiu de 48% para 39%,

*Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e Secretária de Ensino Superior do MEC.

no mesmo período, enquanto na 5ª série caiu de 38% para 23%. A taxa de distorção idade/série caiu de 64,1%, em 1991, para 46,6%, em 1998, e 41,7% em 2000. A redução continua acentuada nas séries iniciais, tendência que certamente está associada à iniciativa de muitos sistemas de ensino de implantar o sistema de ciclos, eliminando dessa forma o problema da reprovação.

O melhor fluxo, como a menor pressão demográfica, vem influenciando uma nova tendência de diminuição das matrículas nas séries de 1ª a 4ª (gráfico 1). Nas séries de 5ª a 8ª, delineia-se uma fase de estabilidade, evidenciada pela menor pressão das séries iniciais.

Gráfico 1



Fonte: Inep/MEC

Entretanto, ainda é necessário completar a universalização da educação básica em dois sentidos. No plano regional, o Norte e o Nordeste do país permanecem com taxas inferiores à meta estabelecida e são essas duas regiões que concentram cerca de 60% dos cerca de um milhão de crianças fora da escola. Segundo os últimos cálculos de escolarização, cruzados com as estimativas populacionais do IBGE, para o ano de 1999,¹ os estados de Rondônia, Acre, Maranhão e Piauí eram os que ainda mantinham a escolarização abaixo dos 92%.

Embora sejam os últimos a completarem a tarefa da universalização do ensino, os estados do Norte e do Nordeste vêm melhorando, ano a ano, suas posições. Estados como Acre, Ama-

zonas, Maranhão, Ceará e Alagoas, que em 1998 tinham menos de 90% de crianças de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental, conseguiram superar esse patamar em 1999. Se examinarmos as taxas de escolarização de 1994, verificamos que o Nordeste superou em muito o patamar em que se encontrava, que era de 77% de escolarização líquida.

Contudo, a universalização do ensino precisa avançar verticalmente, na direção do Ensino Médio. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, os jovens que estão matriculados na escola representam 84,5% do total (taxa de atendimento escolar de 1999). Entretanto, a grande maioria não está efetivamente cursando o Ensino Médio: eles ainda estão tentando completar o Ensino Fundamental. Apenas 32,6% dos jovens podem ser computados nas escolas do Ensino Médio.

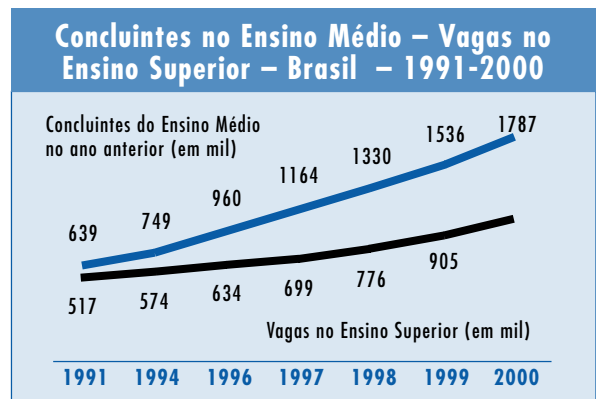
Mas uma outra tendência apontada pelos últimos dados é que os alunos em atraso escolar estão buscando cada vez mais o ensino de jovens e adultos, diminuindo a demanda sobre o ensino regular. A matrícula inicial nos cursos presenciais de 1ª a 4ª série apresentou um aumento de 37%, de 2000 a 2001. A matrícula nos cursos de nível médio cresceu 15%. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) incorporou ao sistema perto de 410 mil pessoas – 70% no Ensino Fundamental e 26% no Ensino Médio – interessadas em concluir seus estudos. No mesmo período, o Ensino Médio regular cresceu apenas 2,7%.

A maior demanda deve voltar-se, assim, para o Ensino Superior. Há cada vez mais concluintes no Ensino Médio para as vagas disponibilizadas pela universidade. Mesmo assim, as universidades públicas preenchem todas as suas vagas, no início do ano, mas perdem alunos no meio do curso, por causa da evasão. As universidades privadas, por sua vez, sequer conseguem preencher todas as suas vagas nas matrículas iniciais, e ficam, assim, com vagas ociosas durante o ano. Para cada 100 estudantes que ingressaram na universidade em 1994, 70 concluíram seus cursos no ano de 1999. Nas instituições federais, essa

¹ As taxas de escolarização e de atendimento para o ano 2000 serão conhecidas apenas quando o IBGE disponibilizar os dados da contagem populacional por idade.

relação (concluintes por ingressantes) alcançava 78%, enquanto nas instituições privadas ficava em 70%.

Gráfico 2



Com esse quadro, o grande compromisso é com a qualidade do ensino. É preciso diminuir a evasão e melhorar o desempenho escolar. Com relação aos docentes, os desafios são principalmente o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores, articulado a uma política de apoio e incentivo ao seu desenvolvimento profissional, tanto em termos das condições de trabalho, como salário e carreira.

Um dos grandes sinalizadores da política nesse sentido tem sido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Os resultados apontam tanto para a elevação do nível salarial do Magistério quanto para o aumento de gastos em atividades de capacitação docente, reforma e ampliação de escolas e aquisição de equipamentos e de material didático.

A implantação de sistemas nacionais de avaliação na educação básica (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) permite identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos. O nível de escolaridade do professor exerce, aqui, grande influência. O ganho no rendimento dos alunos manter-se-á ascendente à medida que se elevar a escolaridade do professor e seu grau de satisfação profissional.

Base legal da formação para a educação básica

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), artigo 62, e o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, a formação de docentes para atuar na Educação Básica será feita em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação. A única exceção admitida pela LDB para que se formem professores que não em Licenciaturas Plenas para o exercício de Magistério na educação básica, é a que se faz em nível médio, na modalidade Normal, que passa a ser formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A Licenciatura curta ou de 1º grau – criada pela Lei nº 5.692/71, artigo 30, como formação mínima para o exercício do Magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries – foi extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB. Apesar disso, ainda continua a ser ministrada em algumas instituições de Ensino Superior.²

A Licenciatura Plena – a ser ministrada pelos institutos superiores de educação, segundo o artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 – pode ser de dois tipos: o curso Normal Superior, para Licenciatura de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; e os cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizados em habilitações polivalentes ou especializadas, por disciplina ou área de conhecimento. Ambos deverão ter duração mínima de 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática.

Além desses, nos termos da Resolução CNE nº 2/97, poderão ser desenvolvidos programas especiais de formação pedagógica (esquemas I e II), destinados aos portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em áreas de conheci-

² Ver Pareceres CNE/CES nº 630/97 e CNE/CES nº 431/98, com recomendação para se tornar plena por meio da Resolução CNE/CES nº 2, de 19/5/1999.

mento ou disciplinas de sua especialidade.

A Lei nº 9.424, de 1996, que regulamentou o Fundef, estipulou um prazo de cinco anos para que os professores leigos obtivessem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. Para isso, incentivou a aplicação de recursos do Fundo para a capacitação mínima dos professores “leigos”, isto é, sem Magistério ou sem Licenciatura, para atuar nos níveis de ensino apropriados. A LDB foi mais longe ao prever que até o fim da Década da Educação – dezembro de 2006 – somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Tabela 1

Funções docentes sem formação mínima (leigos) Brasil – 1996-2000								
Nível de ensino	Nível de formação							
	Sem magistério				Sem licenciatura			
	1996		2000		1996		2000	
	N.abs.	%	N.abs.	%	N.abs.	%	N.abs.	%
Total	297.973	15,4	249.957	11,2	1.096.483	56,7	1.176.031	52,9
Pré-Escola	45.373	20,7	32.462	14,2	183.824	83,7	184.681	80,9
Fundamental de 1ª a 4ª série	146.311	18,8	96.760	11,9	632.761	81,5	641.569	78,7
Fundamental de 5ª a 8ª série	59.743	9,8	66.948	8,9	195.826	32,0	245.666	32,8
Ensino Médio	46.546	14,2	53.787	12,5	84.072	25,7	104.115	24,2

Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares.

As regiões mais carentes de professores com pelo menos o Magistério são o Norte e o Nordeste. Os estados do Acre e do Maranhão apresentam mais de 30% de docentes sem Magistério, atuando no ensino de 1ª a 4ª série. Os estados de Tocantins, Pará, Rondônia, Amazonas, Piauí e Ceará estão com pelo menos 20% dos docentes de 1ª a 4ª série sem Magistério.

No ensino de 5ª a 8ª série, também o Norte e o Nordeste são carentes de professores com formação superior em Licenciatura. Os estados do Tocantins e Roraima, no Norte; Maranhão e Piauí, no Nordeste, apresentam mais de 70% de docentes sem Licenciatura. Os estados do Amazonas, Bahia, Sergipe e Goiás, este último já no Centro-Oeste, necessitam formar mais de 60% dos seus docentes. Outros estados do Norte e do Nordeste ainda apresentam pelo menos 50% de docentes sem Licenciatura.

No Ensino Médio, a situação não é diferen-

Carência de formação

Até o ano 2000, o número de professores sem habilitação ainda se encontrava na casa do um milhão. Desses, cerca de 250 mil necessitavam completar ao menos a formação mínima do Normal Médio, para se habilitarem ao exercício das funções docentes na escola infantil ou no fundamental de 1ª a 4ª série. Entretanto, se observamos os níveis escolares de 5ª a 8ª série e de Ensino Médio, as necessidades de capacitação aumentam para, pelo menos, 350 mil docentes, que precisarão obter Licenciatura para se habilitar ao exercício das funções docentes nas escolas em que já atuam.

te. Estados do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste são os que apresentam maior carência de docentes com Licenciatura. Nos casos de Roraima, Tocantins, Maranhão, Piauí, Bahia e Goiás, em cada dez funções docentes, cinco não têm Licenciatura, embora pelo menos dois tenham algum curso superior. Outros estados, como Amazonas, Rio Grande do Norte, Sergipe e Mato Grosso, apresentam, em cada dez funções docentes, quatro sem Licenciatura, com pelo menos dois tendo algum curso superior.

A formação de professores

Os cursos de Magistério estão diminuindo. De 1998 a 2000, a proporção de cursos nessa habilitação caiu de 30% para 17%, no conjunto dos cursos de nível médio. As escolas estão se adaptando às novas demandas do mercado de trabalho, enquan-

to, na área da Educação, a demanda está sendo direcionada para a formação de nível superior. Estão sendo criados cursos na modalidade Normal

Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Tabela 2

Número de escolas e matrículas no Ensino Médio e na habilitação Magistério Brasil – 1998-2000						
Ano	Nº de escolas		Matrículas			
	Ensino Médio	Magistério	%	Ensino Médio	Magistério	%
1998	17.602	5.261	30	6.968.531	741.625	11
1999	18.603	4.085	22	7.769.199	615.411	8
2000	19.456	3.228	17	8.192.948	518.775	6

Fonte: Inep/MEC – Seec

Os cursos superiores com Licenciatura Plena correspondem a 41% dos cursos de graduação do país, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 1999. As matrículas apresentaram grande crescimento nas regiões Sul e Centro-Oeste, nesta última principalmente por influência do Distrito Federal. Mas o Sudeste continua concentrando grande parte dos estudantes nessa habilitação (mais de 40%). O Nordeste vem

em segundo no volume de matrículas (pouco mais de 20%). É bom lembrar que do total de professores que ainda não possuem Licenciatura e atuam na 5ª até a 8ª série do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, cerca de 40% estão na Região Nordeste, enquanto outros 30% ainda podem ser encontrados no Sudeste. A oferta ainda está, portanto, invertida, em relação à carência.

Tabela 3

Matrículas em licenciaturas plenas e em pedagogia Brasil – 1994-1999					
	Licenciatura plena			Pedagogia	
	Matrícula 1994	Matrícula 1999	Taxa de crescimento	Matrícula 1999	Concluintes 1998
BRASIL	524.140	712.192	36%	167.319	29.032
Norte	5,2%	5,1%	33%	6,5%	6,5%
Nordeste	21,1%	21,2%	36%	18,2%	14,2%
Sudeste	48,8%	44,1%	23%	44,1%	52,1%
Sul	16,6%	20,1%	65%	21,2%	15,9%
Centro-Oeste	8,4%	9,6%	55%	9,9%	11,3%

Fonte: Inep/MEC – Seec

Os cursos de Pedagogia, por sua vez, apresentaram, em 1999, 167 mil alunos matriculados, sendo 74 mil no Sudeste e 30 mil no Nordeste. A Região Sudeste cresceu 37%, desde 1994, abaixo da média do país, mas ainda

concentra grande parte dos estudantes. O Nordeste cresceu 48%, porém manteve a mesma participação de 18% nas matrículas. Pelo lado dos concluintes, estes foram 29 mil no ano de 1998. O Sudeste formou 15 mil e o Nor-

deste, 4 mil. Em resumo, o Sudeste matriculou cerca de 44% do total de estudantes em Pedagogia, no ano de 1999, enquanto formava 52%, no ano anterior. O Nordeste, por sua vez, matriculou 18% dos estudantes, enquanto formava 14%.

Perfil atual das funções docentes segundo a formação

Os dados preliminares do Censo Escolar de 2001 indicam um total de 2,6 milhões de funções docentes no país,³ com um crescimento de 4,2% em relação ao ano anterior e de 21,6% acumulados desde 1996. O ensino de jovens e adultos cresceu muito nos últimos anos, sendo acompanhado do maior crescimento registrado pelas funções docentes, entre todos os níveis de ensino. Desde 1996, as matrículas da EJA cresceram 35%, enquanto os docentes praticamente dobraram seu número. Esse crescimento de docentes na EJA foi acompanhado de maior qualidade no grau de formação dos próprios professores, na medida em que se constata um crescimento ainda maior entre os docentes de nível superior (tabelas 4 e 5).

Tanto na Educação Infantil, como na Educação Especial, os dados apontam também para um grande

crescimento de docentes com nível superior. Na Educação Especial, com um número bem menor de alunos e professores, a proporção destes com formação superior é bem maior, chegando a 60% nas escolas públicas; as escolas particulares fizeram um ajuste, com crescimento de 75% dos professores com grau superior, atingindo agora uma proporção de 40%.

A partir da LDB, iniciou-se a integração das creches no sistema educacional brasileiro. Os censos escolares passaram a incluir todos os dados referentes a creches. Os anos de 1998 e 1999 foram de regularização do cadastro de estabelecimentos, docentes e matrículas. A partir de 1999, os registros de matrículas se regularizaram, alcançando em 2001 mais de um milhão de crianças atendidas. As funções docentes cresceram 30,5% nas creches e 16% nas pré-escolas, de 1999 a 2001.⁴

Tabela 4

Número de funções docentes por nível de ensino e proporção no setor público Brasil – 2001				
Nível de ensino	Funções docentes em 2001*			
	Números absolutos	Crescimento 1996–2001	Proporção no setor público	Proporção com formação superior
Total	2.582.369	18,7	80,0	53,7
Creche**	63.012	30,5	57,2	12,7
Pré-Escola	248.470	13,2	66,4	24,7
Classes de alfabetização	41.094	- 45,6	61,6	9,8
Fundamental de 1ª a 4ª série	809.061	4,2	87,1	27,1
Fundamental de 5ª a 8ª série	770.077	25,9	83,5	74,4
Ensino Médio	448.328	37,2	75,0	88,8
Educação Especial	42.628	30,1	46,4	48,5
Educação de Jovens e Adultos	159.699	99,9	85,0	63,7

Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares. Notas: * Dados preliminares. ** O crescimento nas creches só pode ser mensurado em relação ao ano de 1999. Obs: As funções docentes contabilizam professores que atuam em mais de uma modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento escolar.

³ O conceito de função docente é utilizado para contabilizar todas as situações de docentes que atuam em mais de uma área de conhecimento ou em mais de um estabelecimento escolar.

⁴ Dados preliminares do Censo Escolar de 2001.

O crescimento foi bem maior entre os professores com nível superior. O crescimento foi de 73% nas creches e de 29% nas pré-escolas. Porém os docentes com nível superior representam pequena proporção no quadro de professores que atendem nas creches. Nos estabelecimentos públicos, esses professores representavam 8% em 1996 e passaram a 11% em 2001. Nos estabelecimentos privados, os docentes com formação superior passaram de 12% para 15% entre o total de professores.

Nas pré-escolas, os docentes com formação superior representam 25% do total. Na Região Sudeste, as pré-escolas públicas chegam a 40%. No Sul e no Centro-Oeste esse índice está acima dos 32%. O Norte e o Nordeste mantêm, ainda, baixa proporção de docentes com nível superior, que só é atenuada nos estabelecimentos privados. No Nordeste, nas pré-escolas públicas, eles não passam dos 6%. Nas pré-escolas particulares atingem a proporção de 11% (tabela 6).

As funções docentes com nível superior são requisito necessário, pela LDB. Entretanto, creches e pré-escolas são compostas em sua maioria por professores de nível médio, com Magistério completo. Representam mais de 60% do total de docentes. Essa é a formação mínima recomendada para o exercício das funções docentes no ensino infantil. Nas creches, cerca de 30% dos docentes ainda não contam sequer com o curso Normal Médio. Nas pré-escolas, esse percentual cai pela metade – cerca de 15% possuem o nível médio, mas sem Magistério, ou apresentam apenas o nível fundamental.

Tabela 5

Funções docentes com formação superior por nível de ensino Brasil – 1996-2001						
Nível de ensino	Funções docentes com formação superior*					
	Crescimento 1996-2001		Proporção (%)			
	Público	Privado	Público		Privado	
			1996	2001	1996	2001
Total	40,0	37,2	45,0	52,2	54,5	59,6
Creche**	65,2	81,8	8,3	11,3	11,6	14,6
Pré-Escola	38,4	93,3	19,2	24,5	16,2	25,0
Classes de alfabetização	- 64,8	112,8	5,0	4,4	10,4	18,5
Fundamental de 1ª a 4ª série	32,9	71,8	19,5	25,1	26,2	40,8
Fundamental de 5ª a 8ª série	29,1	19,2	72,4	72,6	79,3	84,0
Ensino Médio	47,2	25,6	86,4	88,5	86,3	89,9
Educação Especial	28,0	74,6	48,5	57,3	37,0	41,0
Educação de Jovens e Adultos	144,9	66,7	52,3	59,6	74,6	86,7

Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares. Notas: *Dados preliminares. **O crescimento nas creches só pode ser mensurado em relação ao ano de 1999. Obs.: As funções docentes contabilizam professores que atuam em mais de uma modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento escolar.

Tabela 6

Número de funções docentes com e sem curso específico em Pré-Escola, por dependência administrativa e grau de formação Brasil e Regiões – 2001						
Unidade da Federação	Pré-Escola					
	Pública			Privada		
	Total	Superior (%)	Médio (%)	Total	Superior (%)	Médio (%)
BRASIL	165.011	24,5	67,2	83.459	25,0	70,1
Norte	13.242	2,9	82,7	3.524	8,3	85,6
Nordeste	54.410	5,9	75,9	23.960	10,7	81,1
Sudeste	66.962	40,5	58,8	38.858	31,8	65,4
Sul	22.564	32,1	64,3	11.028	36,9	58,4
Centro-Oeste	7.833	32,8	61,2	6.089	26,7	69,3

Fonte: Inep/MEC – Seec, Censo Escolar 2001 (resultados preliminares)

Os docentes no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, de acordo com os dados preliminares do Censo Escolar de 2001, ocupa 1,6 milhões de funções docentes. Nas séries de 1ª a 4ª, cerca de 25% pos-

sua formação em nível superior, enquanto nas séries de 5ª a 8ª, os docentes com formação superior representam 74%. O número de funções docentes cresceu 14%, no período de 1996 a 2001, enquanto o crescimento dos professores de nível superior, no mesmo período, foi de 30%.

As escolas particulares possuem menor número de professores do que as escolas públicas, porém o ajuste foi maior no sentido do aumento do grau de formação. Nas séries de 1ª a 4ª, em que a proporção das funções docentes com formação superior não é alta, as particulares registraram alteração de 26% para 41%, no período de 1996 a 2001. Nas escolas públicas, a proporção ainda não superou os 25%. Nas séries de 5ª a 8ª, em que uma maior quali-

ficação dos docentes é necessária, as escolas particulares alteraram a proporção de 79% para 84%, no mesmo período, enquanto nas escolas públicas o percentual manteve-se próximo dos 73% (tabela 5).

Dentro do que recomenda a lei vigente, as funções docentes em exercício nas séries de 1ª a 4ª precisam ter, no mínimo, Magistério completo. Atualmente, quase 90% das funções docentes estão enquadradas nesse requisito. Se formos considerar apenas os docentes com formação superior, com Magistério ou Licenciatura, esse percentual cairia para 24%. Em uma perspectiva mais flexível, restam pelo menos 11% de professores que precisam agregar o curso Normal aos seus currículos (tabela 7).

Tabela 7

Proporção das funções docentes segundo o grau de formação Brasil 1996-2000								
Grau de formação	Pré-Escola		Ensino Fundamental				Ensino Médio	
			1ª a 4ª série		5ª a 8ª série			
	1996	2000	1996	2000	1996	2000	1996	2000
Total de docentes	219.517	228.335	776.537	815.079	611.710	749.255	326.827	430.467
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
No máximo Fundamental completo	16,1	9,3	15,3	8,1	1,0	0,6	0,3	0,1
Médio sem Magistério	4,3	4,4	3,3	3,3	6,6	6,1	6,4	6,1
Magistério	61,4	63,2	61,1	64,0	18,7	19,2	6,9	5,3
Superior	18,2	23,1	20,3	24,6	73,7	74,1	86,4	88,4
— Sem Magistério e sem licenciatura	0,3	0,5	0,3	0,4	2,2	2,2	7,5	6,2
— Com Magistério e sem licenciatura	1,7	3,5	1,5	2,9	3,5	4,7	4,6	6,4
— Com licenciatura	16,3	19,1	18,5	21,3	68,0	67,2	74,3	75,8

Fonte: Inep/MEC – Seec. Obs.: As funções docentes contabilizam professores que atuam em mais de uma modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento escolar.

Nas séries de 5ª a 8ª, em que a determinação legal vai no sentido de que todos os professores tenham formação superior com Licenciatura completa, o percentual de cobertura da legislação está ainda em 67%. No período 1996-2000, houve uma tendência para o crescimento dos docentes com Magistério, com ou sem curso superior. Parece estar havendo um ingresso de professores com Magistério na universi-

dade, mas esse movimento ainda não conseguiu causar impacto na proporção dos docentes que já possuem Licenciatura completa. Desse modo, cerca de 25% dos docentes, com formação média, com ou sem Magistério, precisarão se adequar à legislação, formando-se no nível superior. Outros 7% precisarão se adequar à legislação apenas acrescentando o curso de Licenciatura a seus currículos.

Os docentes no Ensino Médio

O Ensino Médio incorporou 3,5 milhões de novas matrículas, desde 1994. Em sete anos, cresceu o equivalente ao registrado nos 14 anos anteriores, ou seja, 70% de crescimento. Também o número de estudantes que concluem esse nível de ensino cresceu. De 1991 a 1994, o número de concluintes havia aumentado 40%, passando de 660 mil para 917 mil concluintes. A partir de 1994, o sistema promoveu um melhor fluxo escolar, alcançando em 2000 um número duas vezes maior de concluintes (1.850 mil).

O Ensino Médio apresenta perto de 450 mil funções docentes, pelos dados ainda preliminares do Censo Escolar de 2001. Desse, quase 90% têm formação superior. O número de funções docentes cresceu 37%, no período de 1996 a 2001, refletindo praticamente o mesmo crescimento dos professores de nível superior (41%). No ano de 2000, de cada 100 novas funções docentes, 95 foram preenchidas com professores de nível superior, sendo que 81 com Licenciatura. Enquanto isso, outros 5% continuaram sendo de docentes com formação média, sem Magistério. As escolas ainda estão absorvendo professores com nível médio, principalmente em estados do Nordeste e do Centro-Oeste (tabela 8).

As escolas particulares de Ensino Médio também possuem menor número de professores do que as escolas públicas, porém também aqui o ajuste foi maior no sentido do aumento do grau de formação. As particulares alteraram a proporção de docentes com nível superior de 86% para 90%, enquanto nas escolas públicas o percentual passou de 86% para 88%.

Dentro do que a LDB determina, as funções docentes em exercício no Ensino Médio devem ter formação superior com Licenciatura

completa. Atualmente, cerca de 76% das funções docentes estão enquadradas nesse requisito. Restam pelo menos 12% de professores que precisam agregar à sua formação o curso de Licenciatura. Outros 11% de docentes ainda não possuem graduação superior e, portanto, precisarão se adequar à legislação (tabela 7). Professores com Magistério estão ingressando na universidade e adquirindo formação superior. A proporção dos docentes com nível médio e Magistério vem decrescendo, enquanto aumenta aqueles com Magistério e formação superior. Entretanto, ainda lhes falta o curso de Licenciatura.

Os docentes no Ensino Superior

A expansão da matrícula no Ensino Médio, que se acentuou nos últimos cinco anos, vem provocando um aumento na demanda por vagas no Ensino Superior. Em 1990, havia cerca de 640 mil alunos concluintes no nível médio e aproximadamente 520 mil vagas no Ensino Superior, o que estabelecia uma relação de praticamente 1,2 alunos por vaga. Em 1999, mais de 1,7 milhão de estudantes concluiu o Ensino Médio para cerca de 900 mil vagas oferecidas para o Ensino Superior, fazendo a relação aproximar-se de 1,9 alunos por vaga.

Tabela 8

Número de funções docentes no Ensino Médio por grau de formação Brasil e Regiões – 2000						
Unidade da Federação	Ensino Médio					
	Formação média			Formação superior		
	Nº absoluto	(%)	Crescimento 1996-2000	Nº absoluto	(%)	Crescimento 1996-2000
BRASIL	49.176	11,4	13%	380.679	88,4	35%
Norte	3.722	16,2	10%	19.268	83,8	45%
Nordeste	19.279	21,4	12%	70.767	78,4	34%
Sudeste	14.037	6,5	10%	201.871	93,4	40%
Sul	5.641	8,2	11%	62.932	91,5	19%
Centro-Oeste	6.497	20,1	31%	25.841	79,8	34%

Fonte: Inep/MEC – Seec. Censo Escolar 2001 (resultados preliminares)

Nos seis anos que vão de 1994 a 2000, o Ensino Superior incorporou um milhão de estudantes nos cursos de graduação. De 1997 a 2000 – o período de maior crescimento – a taxa média de expansão foi de 11,5% ao ano. Esse percentual é praticamente o mesmo atingido pelo sistema em toda a década de 1980 (11,8%).

A rápida expansão da matrícula repercutiu, obviamente, no aumento do número de professores no Ensino Superior, que também vem se dando de forma acelerada. Em 1994, contavam-se 141 mil professores em exercício em todas as instituições. Em 1999, esse número passou para 174 mil. O crescimento médio no período 1994-1999 foi de 4,2% ao ano, sendo que de 1998 a 1999 o crescimento foi de 5,3%.

Nesse universo, a proporção dos professores com pós-graduação, em cursos de Mestrado ou Doutorado, cresceu substancialmente. Em 1999, 50% das funções docentes já eram ocupadas por professores com grau de mestre ou de doutor, sendo que os professores com título de doutor representavam 20% do total (tabela 9). Nas instituições públicas federais e estaduais, a proporção de professores titulados é bem mais alta. De cada dez funções docentes, pelo menos seis são de mestres ou doutores e, entre estes, pelo menos três são doutores. Nas instituições privadas, de cada dez funções docentes, pelo menos quatro são de mestres ou doutores, entre os quais pelo menos um apresenta titulação no Doutorado.

O percentual de professores sem pós-gra-

Tabela 9

Ensino Superior: Docentes com mestrado e doutorado Brasil – 1994-1999							
		Total		Mestrado		Doutorado	
		Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
1994	Total	141.482	100,0	33.531	23,7	21.326	15,1
	Pública	75.285	53,2	21.268	28,2	16.850	22,4
	Federal	43.556	30,8	14.899	34,2	9.147	21,0
	Privada	66.197	46,8	12.263	18,5	4.476	6,8
1998	Total	165.122	100,0	45.482	27,5	31.073	18,8
	Pública	83.738	50,7	25.073	29,9	23.544	28,1
	Federal	45.611	27,6	16.371	35,9	13.170	28,9
	Privada	81.384	49,3	20.409	25,1	7.529	9,3
1999	Total	173.836	100,0	50.849	29,3	34.937	20,1
	Pública	80.883	46,5	24.231	30,0	25.360	31,4
	Federal	46.687	26,9	16.496	35,3	14.651	31,4
	Privada	92.953	53,5	26.618	28,6	9.577	10,3

Fonte: Inep/MEC

duação apresentou uma grande queda, de 34,5% para 15%, no período de 1990 a 1999. Esses professores mantêm o mesmo percentual de 15% tanto nas instituições públicas como nas particulares.

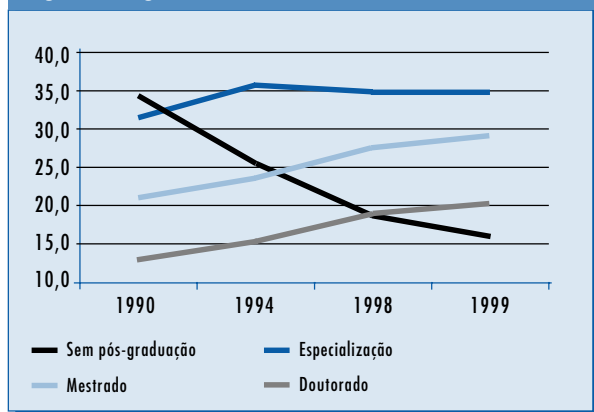
A categoria dos professores com especia-

lização mostrou uma pequena elevação, de 31,6% para 35%, no período 1990-1998, mantendo-se nessa proporção em 1999. Nas instituições públicas, os docentes com especialização representam 23%, enquanto nas particulares somam 45%. A proporção de profes-

sores com mestrado cresceu de 21% para 29% e a de professores com doutorado, de 13% para 20% (gráfico 3).

Gráfico 3

Docentes no Ensino Superior – Proporção segundo o grau de formação – Brasil 1990-1999



Fonte: Inep/MEC

A qualidade do ensino

A busca de qualidade e a promoção de maior equidade do sistema de ensino passaram a ocupar lugar de destaque na nova agenda das políticas de educação básica. A correção do fluxo escolar foi uma das medidas pelas quais se buscou combater a baixa eficiência dos alunos e a pouca efetividade do ensino. Como um dos resultados dessa política, o número de concluintes do Ensino Fundamental cresceu a uma taxa de 10% ao ano, desde 1994. Por sua vez, a proporção de estudantes em atraso escolar, que era de 60% em 1994, baixou para 42% no ano de 2000. Mas outras estratégias também se interligaram nesse esforço:

- O aprimoramento do sistema de formação inicial e continuada de professores, articulado a uma política de apoio e incentivo ao seu desenvolvimento profissional.
- O desenvolvimento de sistemas de avaliação de aprendizagem e do desempenho

docente, referenciados em padrões de qualidade.

- Novas tecnologias de informação nas escolas e como suporte a programas de educação a distância, inclusive voltados para a formação continuada e para a capacitação de professores.
- Elaboração e disseminação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pelo Ensino Fundamental, pela Educação Indígena, pela Educação de Jovens e Adultos e pela formação de professores.
- Implantação de sistemas nacionais de avaliação na educação básica: o Saeb e o Enem.
- A criação do Fundef, no sentido de promover maior equidade no financiamento do ensino obrigatório e de assegurar condições mínimas para a remuneração mais digna dos profissionais da educação, bem como para sua formação.

Resultados obtidos pelo Fundef

A lei que instituiu o Fundef (Lei nº 9.424, de 24/12/1996) assegura a utilização de, pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos recursos do Fundo para a remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público.

Estudos recentes realizados pelo MEC e pelo Inep analisaram dados sobre os níveis salariais dos docentes e chegaram a conclusões animadoras a respeito desses níveis assim como sobre a formação desses docentes.

Um dos trabalhos⁵ analisou os dados de uma pesquisa amostral, realizada pela Fipe/USP em 300 redes públicas de Ensino Fundamental, compreendendo a totalidade das redes estaduais e do Distrito Federal e as redes municipais pertencentes às 26 capitais e mais 273 municípios.

Uma das conclusões do estudo foi que:

⁵ Semeghini, Ulysses. *Fundef: uma revolução silenciosa*. Departamento de Acompanhamento do Fundef/MEC.

Os reajustes foram maiores nas redes municipais em todas as regiões, o que é ainda mais significativo, levando-se em conta que foi nessas redes que aumentou substancialmente o número de docentes. Entretanto, mesmo as redes estaduais reajustaram seus salários em níveis superiores ao da inflação no período. Os maiores índices foram concedidos aos profissionais dos municípios e regiões mais pobres, com o que reduziu-se a distância entre seus vencimentos e a média das demais regiões. No Norte e no Nordeste, em que pese transferirem recursos aos municípios, os estados concederam aumentos médios em suas redes bem maiores do que os estabelecidos no Sul, no Sudeste e no Centro-Oeste.

Segundo o trabalho, a remuneração média dos professores das redes públicas aumentou 29,5%, entre dezembro de 1997 e junho de 2000. As duas categorias funcionais mais representativas – os profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal e os portadores de curso superior com Licenciatura Plena – obtiveram, nesse período, elevações salariais de 23% e 27%, respectivamente. A remuneração média nacional dos professores com nível médio completo na modalidade Normal, que em dezembro de 1997 era de R\$578,00 para a jornada de 40 horas, passou a R\$710,00 em junho de 2000. Já os docentes de formação superior com Licenciatura Plena passaram de R\$1.005,00 para R\$1.278,00, no mesmo período e para idêntica jornada.

Quando se analisaram os dados referentes às várias regiões do país, constatou-se que o maior percentual de aumento da remuneração ocorreu no Nordeste, onde a elevação média foi de 59,7%, sendo de cerca de 54% para os professores com modalidade Normal e de 36% para os docentes com Li-

cenciatura Plena. Dessa forma, a remuneração média total na região, que correspondia a 49% da média nacional em 1997, ascendera a 61% em 2000.

Tabela 10

Remuneração média, em reais, dos professores com licenciatura do Ensino Fundamental – 40h semanais 1997/2000				
		Dez./1997	Jun./2000	Taxa de crescimento
BRASIL	Municipal	1.079	1.299	20%
	Estadual	965	1.266	31%
	Total	1.005	1.278	27%
Norte	Municipal	821	985	20%
	Estadual	780	968	24%
	Total	778	973	25%
Nordeste	Municipal	626	824	32%
	Estadual	522	722	38%
	Total	560	763	36%
Sudeste	Municipal	1.268	1.531	21%
	Estadual	1.125	1.554	38%
	Total	1.165	1.545	33%
Sul	Municipal	955	1.168	22%
	Estadual	811	954	18%
	Total	855	1.030	20%
Centro-Oeste	Municipal	750	1.002	34%
	Estadual	924	1.186	28%
	Total	880	1.141	30%

Fonte: DAF/MEC, Pesquisa Fipe/USP, 2000

Analisando comparativamente a evolução da remuneração dos docentes pertencentes às redes estaduais e municipais, verificou-se que, no período, houve aumento médio de 33,3% nas redes municipais e de 25,2% nas estaduais. Esse foi um dos reflexos diretos da redistribuição dos recursos que beneficiou intensamente os municípios, justamente os que dispunham de menores possibilidades para arcar com essas elevações, antes da criação do Fundef.⁶

No tocante aos professores com Licenciatura Plena, as redes sediadas na Região Sudeste

⁶ Segundo informa o estudo, a inflação no mesmo período, medida pelo INPC/IBGE, foi da ordem de 12%.

concederam, no período de dezembro de 1997 a junho de 2000, uma elevação salarial média de cerca de 33%. No Nordeste, os docentes com essa mesma formação pertencentes às redes estaduais foram os que obtiveram os maiores aumentos, alcançando 38% em média. Já dentre as redes municipais, as maiores elevações salariais nessa categoria aconteceram na Região Centro-Oeste, atingindo 34%, e no Nordeste, 32%.

Outro estudo⁷ analisou dados extraídos das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNAD), realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Chegou a conclusões que indicam melhorias salariais e de formação profissional.

Os dados mostram um claro e progressivo aumento dos salários médios dos professores no país com a implantação do Fundef e a diminuição das diferenças regionais. Antes do Fundef, a evolução dos salários dos professores era mais lenta no conjunto do país, além de muito heterogênea.[...]

Os números mostram evolução contínua da melhoria na formação docente, embora de forma mais clara e acentuada entre os professores de 1ª a 4ª série.

Segundo o trabalho, na vigência do Fundef, em 1998, registrou-se o maior aumento de salário na Região Nordeste (19,5%), bem como aumentos variáveis nas demais regiões, com exceção do Sul. Nos dois anos anteriores ao Fundef, a relação entre o menor e o maior salário médio regional – Nordeste e Sudeste, respectivamente – havia aumentado (chegando a 2,2 vezes em 1997), ocorrendo o inverso nos anos posteriores (caindo a relação para 1,98 em 1999).

Nos anos de 1998 e 1999, observa-se a ocorrência de ganhos positivos em todas as regiões, sendo esses maiores nas regiões mais pobres (27% no Nordeste; 23% no Norte; 22% no Centro-Oeste). Está havendo, portanto, um alcance

maior da equidade nos salários dos professores no país, que é um dos objetivos declaradamente almejados na criação do Fundo.

Tabela 11

Salário médio, em reais, dos professores do Ensino Fundamental, em escolas públicas – 40h semanais Brasil – 1996-1999					
	1996	1997	1998	1999	Taxa de crescimento 1996-1999
BRASIL	557	585	626	670	20%
Norte	510	482	516	593	16%
Nordeste	345	354	423	451	31%
Centro-Oeste	559	551	628	672	20%
Sudeste	709	778	845	893	26%
Sul	604	665	656	749	24%

Fonte: Estimativas Inep/MEC-Seec a partir de dados IBGE/PNAD 1996, 1997, 1998 e 1999.

O trabalho observa, também, que o Fundef teve impacto positivo sobre a formação dos professores. Entre 1996 e 2000, o número de professores de 1ª a 4ª série sem formação mínima (Ensino Médio completo) reduziu-se em 44,1%; enquanto o número de professores com formação adequada aumentou em 13,8%. Já o número de docentes de 5ª a 8ª série sem formação mínima (Ensino Superior completo) chegou a crescer 20,6%; enquanto o de docentes com a formação mínima aumentou em 23,2%.

O acréscimo de funções docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental, entre 1996 e 2000, foi de apenas 5%, acompanhando a redução da demanda nessas séries. Assim, foi possível que o investimento na melhoria da formação daqueles professores tivesse um impacto mais evidente nas estatísticas. Já nas séries finais, as funções docentes precisaram crescer 22%, o que certamente exigiu a incorporação de professores sem a formação mínima recomendada, uma vez que a oferta de profissionais com a qualificação necessária tem sido menor que a demanda, principalmente nas regiões e cidades mais carentes.

⁷ Coelho, Ricardo. *O Fundef e a nova orientação das políticas educacionais nos anos 90: princípios e resultados*. Inep/Gabinete da Presidência.