

O Trabalho Docente e a Organização Escolar: uma articulação necessária¹

Introdução

Final do século XX, início do terceiro milênio. Vivemos um paradoxo: ao mesmo tempo em que a humanidade se encontra no auge de sua capacidade científico-tecnológica, a realidade social apresenta um alto índice de exclusão. Exclusão que implica na negação dos direitos humanos fundamentais. O combate a esta exclusão assume uma dimensão que se impõe a todas as classes sociais; é mais que um imperativo ético, é um imperativo de civilização.

Frigotto (1996, p. 395), ao analisar os desafios que se apresentam neste final de século para a sociedade brasileira, afirma que,

no plano econômico, a globalização do mercado produz uma concentração de capital e de riqueza sem precedentes e, ao mesmo tempo, desertos econômicos de partes de continentes, dentro das regiões e nações do mundo. O resultado concreto é a aventura para milhões de seres humanos que já não contam como força de trabalho e nem como consumidores. O mercado globalizado se locupleta com um terço de trabalhadores e de consumidores. Os outros dois terços ficam jogados à sorte ou ao desespero. Sem uma esfera pública que garanta os elementares direitos, não há futuro para a maioria, já que o mercado como nos lembra P. Anderson (1995), não tem a mínima chance de garantir direitos elementares de sobrevivência, emprego, saúde, educação, etc.

Dentro deste contexto desencadeia-se um processo crescente de desestruturação das relações coletivas, com uma aposta orientada no individualismo e na competitividade como razão da existência material e “espiritual” de homens e mulheres. Gramsci (1989, p. 39), afirma que *deve se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo, 2) os outros homens, 3) a natureza.*

No campo educacional, o Banco Mundial, juntamente com CEPAL e UNESCO, tem sido o principal idealizador da filosofia, dos valores, das políticas e dos projetos que atendem à lógica da produção e do mercado³. Estes projetos têm se materializado no Brasil, através do Plano Decenal de Educação para Todos, dos Parâmetros Curriculares para os diferentes níveis de ensino, e do ensino a distância, entre outros. Nesta concepção, a educação é vista como instrumento de desenvolvimento econômico e não como uma finalidade do processo de cidadania e emancipação humana. Sendo assim, que exigências⁴ têm sido feitas à educação? Como a escola tem contribuído com essa nova ordem mundial? Que alternativas têm sido discutidas pela sociedade civil organizada, em particular os trabalhadores em educação, na perspectiva de se contrapor a esse projeto que se instala em nossa sociedade?

As discussões que realizo a partir deste artigo fazem parte das reflexões que tenho desenvolvido junto aos(as) estudantes dos cursos de Pedagogia e demais

¹ O presente trabalho se constitui numa análise crítica do artigo “O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas” de José Cerchi Fusari (1990) e foi apresentado como requisito parcial para participação no Concurso Público de Didática para professor assistente na UFSC em 1998.

² Professora de Didática e Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia na UNISUL. Mestre em Educação – Teoria e Prática Pedagógica/UFSC.

³ A esse respeito ver Frigotto (1994, 1995, 1996); Gentili e Silva (1994).

⁴ Para que se compreendam tais exigências, faz-se necessário perceber as intenções “implícitas” nas diferentes propostas, programas, categorias e conceitos que têm sido disseminados no campo educacional, como por exemplo: qualidade, formação polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, subjetividade, cidadania, profissionalização, entre outros.

licenciaturas onde atuo e, ainda, do trabalho com a capacitação de professores(as) da rede pública de ensino, na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola pública e democrática para todos. Estas reflexões são mediadas pela interlocução com trabalhos produzidos por pesquisadores(as) da área, entre eles(as) Freitas (1995), Candau (1983, 1997), Oliveira (1995, 1997), Sacristán (1995, 1998), Libâneo (1991), Pimenta (1997), André (1991, 1995).

O Planejamento Para Além da Sala de Aula

O autor do texto em pauta inicia seu artigo revelando “falas” de professores que evidenciam suas concepções acerca do planejamento: o improvisado, o tecnicismo e a exigência burocrática de sua elaboração. A partir dessas “falas” ele se propõe a *estimular a recuperação do planejamento na prática social docente, como algo importante para a democratização do Ensino Público*⁵. Ao explicitar sua concepção de planejamento, o autor fundamenta-se nos estudos de Saviani, afirmando que o planejamento *é o processo de pensar, de forma ‘radical’, ‘rigorosa’ e de ‘conjunto’, os problemas da educação escolar, no processo ensino aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. [...] o planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente* (1990, p.45).

Considera ainda a totalidade do fenômeno educativo para a realização do planejamento. Não obstante, no decorrer de suas análises, deixa transparecer uma con-

cepção de planejamento e de trabalho docente restrito à sala de aula. A sala de aula, nesse sentido, passa a ser “o lugar” por excelência em que o trabalho pedagógico se realiza. Isso não significa atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade sobre o ensinar-aprender e conceber a sala de aula como o “locus” exclusivo de aprendizagem, como se as práticas sociais que acontecem no interior da escola não fossem pedagógicas?

Ao delimitar a área de intervenção da prática pedagógica do professor, corre-se o risco de, novamente, expropriá-lo, alijá-lo e, quem sabe, descomprometê-lo da possibilidade de pensar a organização escolar conforme suas necessidades, possibilidades e limites de ação-reflexão. A própria compreensão da ação docente fica prejudicada, pois, ao não se sentir capaz ou responsável pelo pensar-fazer a escola, ele deixa de se envolver com as outras relações pedagógicas que acontecem no seu universo. Isso pode explicar, por exemplo, as dificuldades que muitos professores têm para intervir nas questões de ordem geral da escola, como a gestão, a carga horária, o regimento escolar, a grade curricular, a matrícula, o tempo, o espaço, as relações intersubjetivas, o projeto político pedagógico, entre outros aspectos, transferindo essa responsabilidade para quem está “fora” da sala de aula e tem o controle administrativo da escola e a autoridade para intervir⁶.

Considero que, assim, fica difícil para esse professor identificar e analisar como os conteúdos implícitos veiculados pelas práticas sociais, que se estabelecem na escola como um todo e fora dela, denunciam um projeto de sociedade, de ser humano, de educação, de conhecimento, que interfere diretamente na sala de aula e cuja

⁵ Grifos meus (1990, p.44). A que concepção de democratização ele se refere? As políticas oficiais, por exemplo, têm se utilizado de alguns mecanismos que considera democratização do ensino público, entre eles: a garantia do acesso à educação básica através das campanhas de matrícula nas escolas públicas e a compra de vagas em escolas privadas. Sendo assim, a concepção de democracia está mais para uma democracia tutelada e controlada do que uma democracia de fato participativa. Acredito que a democracia na escola não consiste apenas no acesso das crianças, jovens e adultos a ela, mas, no acesso, permanência e sucesso destes, na partilha, no envolvimento com a gestão dessa escola e na construção de outras relações que se considerem necessárias à emancipação humana. É necessária para essa democracia a conquista pelo conjunto da população das condições básicas de vida (material, política, cultural, social) para exercer sua cidadania ativa e participante.

⁶ Trabalhando com a formação de professores da rede pública, solicitei numa determinada oficina pedagógica que estes representassem, através de desenho, o cotidiano da escola. Para a maioria deles, o cotidiano é a sala de aula, o professor e os estudantes. Na maioria dos desenhos, o professor estava em frente ao quadro, isto é, em posição de ensinar, enquanto os(as) estudantes se encontravam devidamente sentados em seus lugares, “prestando atenção” no professor. Ao serem questionados por que a sala de aula apareceu com tanta frequência em suas representações, responderam: “Porque é ali que passamos a maior parte do tempo”. “Porque ali é o lugar onde se ensina e aprende”. “Porque estamos condicionadas à sala de aula”. “Porque é ali que se tem o domínio da turma”. “Porque se não for na sala de aula não se sabe dar aula”.

ação pedagógica pode estar consolidando, ou não, determinado projeto. Desse modo, *os(as) professores(as) são transformados(as) em consumidores(as) de práticas preesboçadas fora do teatro imediato da ação escolar*. (Sacristán, 1995, p. 74).

Diante dessas afirmações, surgem alguns indagações:

O que o autor concebe como trabalho pedagógico? Quem, na concepção do autor, realiza o trabalho pedagógico no contexto da escola? O que caracteriza esse trabalho? Em que espaço da escola ele tem sido considerado?

Como o autor concebe o planejamento do trabalho pedagógico? Como concebe plano de ensino?

No modelo de escola que se tem, a quem se destina a responsabilidade de pensar e planejar a totalidade do trabalho? O professor tem pensado a totalidade da escola?

Que lugar cada ator ocupa e que papel desempenha no contexto escolar? O que revela a organização escolar?

O ensino de Didática tem contribuído para a reflexão sobre a totalidade do contexto escolar?

A discussão sobre o planejamento do trabalho pedagógico realizada pelo autor segue centrada na elaboração de planos de ensino. Fusari (1989, p.10) entende por planejamento do ensino: *‘o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos’*. O plano de ensino, por outro lado, é concebido como *‘um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica’*. Para ele, **um profissional bem preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente**⁷. No entanto, ele não explicita o que considera um profissional bem preparado, quais seriam as competências básicas exigidas desse trabalhador, ou o que se apresenta como desejável e necessário para a atuação desse profissional. Estará ele considerando como competência as múltiplas dimensões que a constituem (dimensão técnica, política, ética, entre outras)? Competente para quê? Basta saber fazer? Ou essa competência estaria contemplando as exigências da produção (eficiência, flexibilidade, produtividade)? Sua compreensão acerca das competências necessárias para o exercício da profissão da forma como está registrada, parece evidenciar que estas são consensuais e unânimes, independentes do período histórico, das políticas públicas ou das teorias pedagógicas.

No decorrer do texto, o autor continua utilizando de maneira genérica conceitos como: democratização do ensino, competência técnico-política, processo ensino-aprendizagem, trabalho competente e produtivo, planos de ensino, planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, entre outros, sem que se explicita a carga histórica e conceitual que cada termo comporta. São utilizados de forma “tão natural” como se autor e leitores partilhassem uma mesma compreensão sobre eles. E ainda, ao tratar de forma genérica e universalizante essas categorias, o autor acaba retirando a pluralidade de concepções que permeiam o espaço escolar e o cenário das lutas que são travadas em seu interior. No entendimento de Frigotto (1996, p. 398): *os conceitos enquanto representações no plano do pensamento do movimento da realidade não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, são mediações de sua explicitação ou mascaramento*.

Na continuidade da análise, o autor prossegue discutindo a elaboração do plano de ensino. Fusari considera ser fundamental *buscar um significado transformador para os elementos curriculares básicos*, superando o modelo previamente definido de plano de ensino *onde são delimitados centímetros quadrados para os ‘objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação’* (1990, p. 46). No entanto, quando elenca os elementos convencionais utilizados na elaboração dos planos de ensino, *objetivos da educação escolar (para que ensinar e aprender?); conteúdos (o que ensinar e aprender?); métodos (como e com que ensinar e aprender?); tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender?); avaliação (como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?)* (idem, p.46), acaba por sustentar uma concepção de planejamento onde os conteúdos são definidos como um rol de conhecimentos pré-determinados a serem desenvolvidos homoganeamente num tempo e espaço pré-fixados. Para tanto, é necessário um método determinado e que, para se certificar do alcance dos objetivos, também pré-fixados, lança mão da avaliação-verificação (*como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido*), o que resulta numa concepção classificatória e excludente. Dessa maneira, o autor não explicita o que se faz necessário para que esses elementos sejam resignificados. Por exemplo, que caráter assumem esses elementos numa perspectiva transformadora? Quem seleciona os conteúdos? Que critérios são utilizados? Qual a relação entre conteúdo e conhecimento?

Apesar de propor a resignificação dos elementos curriculares básicos, o autor insiste em mantê-los sem discutir o movimento que ocorre na relação ensinar-aprender e como esses elementos constróem-se na prática pedagógica cotidiana. E ainda, não leva em conta que esses

⁷ Grifos meus. (1990, p.46)

elementos também são construídos e, portanto, assumem diferentes significados de acordo com a corrente teórica à qual estejam vinculados e/ou que os sustenta. Para que sejam redimensionados, faz-se necessário lançar mão de outros aspectos que não estejam padronizados e em conformidade com a cultura dominante. Um aspecto que precisa ser considerado, por exemplo, é o papel que cada um dos sujeitos envolvidos pode desempenhar na relação ensinar-aprender. Como é possível construir um espaço de interlocução e mediação entre estes sujeitos (professor/estudantes) que não seja uma necessidade apenas do professor mas, também dos estudantes?

Acredito que *o que? o como? quando? e, onde ensinar-aprender?* podem assumir uma outra dimensão que considere o currículo escolar e seus determinantes de uma forma mais ampla que aquela limitada ao corpo de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos. Do mesmo modo, há que considerar o fato desses elementos estarem permeados de implicações sócio-históricas e culturais que indicam porque esta metodologia e não outra; porque essa forma de avaliar e não outra; porque determinados conhecimentos são mais adequados do que outros. Os professores precisam compreender o que fazem e por que fazem. Enfim, identificar os motivos das “escolhas” que fazem, quando planejam suas ações.

Ao questionar a formalização do plano de ensino indicada pelo autor não pretendo ignorar o que de fato se faz relevante no planejamento. Como afirma Sacristán (1998, p. 250):

O desafio não está em encontrar um esquema universal sobre como os professores devem planejar, mas sim em ressaltar quais são os problemas que haverão de abordar nessa função de planejamento, considerando as circunstâncias em que a executam. Quer dizer, quais são os elementos-chave que configuram as situações pedagógicas que estão ou devem estar no campo de decisões autônomas dos professores? Para que o plano oriente realmente uma prática adequada, deve considerar as peculiaridades desta dentro do contexto em que o professor se desenvolve profissionalmente.

Nessa mesma direção, Sacristán (1998, p. 251) afirma que

o professor sempre planeja sua atuação de alguma forma, ou sob o formato de plano escrito explícito ou elaborando internamente uma estratégia mental para orientar e seqüencializar sua ação. (...) No caso de uma ação puramente rotineira caberia falar de esquemas implícitos. Parece que os planos têm um fio condutor

que lhes dá sentido, no caso de serem a expressão sincera de esquemas pensados para por em ação, ou seja, quando expressam a estratégia mental real que organiza a atividade, e não são uma mera resposta a qualquer exigência administrativa.

Fusari (1990, p.48) ressalta a importância dos planejamentos na escola (plano escolar ou de currículo, plano de curso ou plano de ensino), de forma a serem complementares entre si. No entanto, como as atuais condições do trabalho docente não têm possibilitado a *organicidade desejada para o processo ensino aprendizagem, os professores não possuem condições para o preparo das aulas, o que é o mais fundamental.* Continua o autor, *na atual conjuntura problemática em que se encontra a escola, vamos estimular os(as) professores(as) a prepararem as suas aulas, garantindo deste modo, um trabalho mais competente e produtivo no processo ensino-aprendizagem, no qual o professor seja um bom mediador⁸ entre os estudantes (com suas características e necessidades) e os conteúdos de ensino.* O que significa um trabalho mais competente e produtivo? Seria o que segue os critérios determinados pela lógica do mercado – qualidade total, defeito zero? Ou estaria relacionado às necessidades colocadas pelo contexto sócio-histórico e cultural dos envolvidos na relação ensinar-aprender?

As questões anteriormente destacadas deixam indícios de que o autor assume aqui a perspectiva de que não se pode fazer muito em relação à problemática social, econômica e cultural que envolve a escola e seus atores e em relação às políticas públicas. Sendo assim, pelo menos a sala de aula pode se configurar como o lugar onde o professor desenvolve um “trabalho competente”, através da mediação alunos-conteúdos. É como se as práticas sociais que acontecem nos demais espaços escolares e as interferências do Estado na escola, não atingissem a sala de aula. E, ainda, como se a competência estivesse relacionada apenas à transmissão de conteúdos, não havendo outros elementos mediadores como as manifestações visuais e simbólicas, manifestações verbais e conceituais e manifestações comportamentais (Nóvoa, 1995).

Sacristán (1995, p. 72-73) permite esclarecer que

quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido. (...) As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da exis-

⁸ Grifos meus.

tência dos seus atores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional .

Para Fusari, a responsabilidade da transformação da escola recai sobre a sala de aula, por consequência, sobre o professor. É a crença de que um trabalho bem feito na sala de aula resolve os problemas da escola, ou seja, retira a escola da discussão coletiva e transfere-a para o trabalho individual do professor, que passa a ser o responsável por promover o processo de transformação e de melhoria da qualidade do ensino. Esta afirmação tem estado presente nas análises e documentos oficiais⁹, quando os professores são responsabilizados pela má qualidade do ensino e pelo desempenho dos estudantes em relação à evasão e à repetência destes na escola pública. Contraditoriamente, esses mesmos professores são considerados agentes fundamentais para a melhoria do ensino.

Sacristán (1998, p. 166-167) contrapõe-se ao afirmar que

o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino.

Se considerarmos que a autonomia é sempre relativa, torna-se possível questionar qual o grau de autonomia do professor no exercício de sua prática política e pedagógica. Ou ainda, por onde passa a definição do que compete à sua atuação? Bem como afirmar que é possível aos professores a manifestação de concepções e práticas de resistência, o que lhes permite refutar, em certa medida, as determinações externas aos seus princípios e, com isso, traduzir aquilo que lhes é colocado nas mãos, a partir das condições imediatas nas quais realizam sua prática pedagógica.

Num outro ponto de sua análise, Fusari (1990, p.47) afirma que *a aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, controla o processo de ensinar e aprender; e, cada aula é um encontro curricular, no qual, não a nós, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para*

determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino. Este entendimento de currículo por parte do autor, explicita uma certa compreensão de ser humano, de sociedade, de conhecimento, de educação, de relação ensinar-aprender que está vinculada às práticas sociais predominantes, como se estas fossem as únicas possíveis, não permitindo imaginar-se quaisquer outras possibilidades. Penso que a aula é **um** dos momentos que constitui o currículo, talvez aquele em que ele se manifeste no seu modo mais visível¹⁰. No entanto, o currículo é concretizado também pelas relações que se estabelecem no interior da escola, no seu projeto e nas concepções de conhecimento e de ser humano que se tem. O currículo é que pode ser considerado como síntese de múltiplas determinações (Kosik, 1976).

Como afirma Silva (1995, p. 200-201), o currículo

é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo historicamente tem expressado os aspectos ou dimensões da cultura valorizada em determinada época e sociedade. Se o entendimento que se tem de currículo é o que se refere ao conjunto das matérias de um curso, a relação ensinar-aprender dá-se a partir de um corpo organizado de conhecimentos que se transmite sistematicamente na instituição escolar, nos limites da sala de aula, numa estrutura gradeada e hierarquizada que distribui as disciplinas de acordo com a “relevância” de cada uma delas.

Essa estrutura geralmente é determinada por quem planeja e não por quem a executa (professores e alunos). As disciplinas que, na maioria das vezes, compõem o currículo dos cursos são naturalizadas como se elas sempre tivessem existido. Até os ementários e programas das disciplinas são tratados como se estivessem prontos, petrificados para sempre, anos após anos, turmas após turmas. Assumem a forma da legalidade e estacionam a realidade. Passa a ser difícil imaginar outras disciplinas, outras ementas, outros programas ou planos de ensino. Projeta, portanto, uma visão estática e permanente do conhecimento, onde o currículo constitui-se de conhecimentos verdadeiros e válidos, essenciais, transmitidos sistematicamente pela escola na sala de aula. Essa concepção restrita de currículo prioriza a dimensão cognitiva da aquisição do conhecimento em detrimento das múltiplas dimensões que constituem a natureza humana (afetiva, histórica, cultural, biológica, sexual, social, entre outras), ou seja,

⁹ Ver livro Parâmetros Curriculares, livro 1, 1998.

¹⁰ A esse respeito ver Sacristán, 1998, p.240-241.

deixa de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, a pluralidade cultural e a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender.

O autor prossegue, discutindo a elaboração do plano de aula e aponta o livro didático como um dos meios que pode auxiliar no preparo e desenvolvimento da aula. Este faz parte do *método* e da *metodologia de trabalho* do professor para alcançar determinados objetivos. Conforme Fusari (1990: p.48), *a capacidade do professor deve ser mais abrangente, não se limitando ao mero recorrer ao livro didático*. Continua o autor, *um livro de categoria média* utilizado por *um bom professor* pode ser bem utilizado, do contrário, não é aconselhável, isto é, *um bom livro* nas mãos de um professor pouco capacitado, pode reduzir-se à função de um “pseudodocente”¹¹.

Nessa fala, o autor utiliza-se de adjetivos que, dependendo da concepção teórico-prática, assumem diferentes significados. Que critérios eleger para determinar se o livro didático é de categoria baixa, média ou boa? Quem determina esses critérios? No momento atual, por exemplo, os livros didáticos considerados apropriados são aqueles que traduzem as políticas educacionais do currículo mínimo nacional e que passam a “guiar” e “controlar” a prática pedagógica dos professores através das prescrições que apresentam. Certamente, o bom professor passa a ser aquele que corresponde aos ditames das instituições e seus propósitos.

Nesta discussão lembro Sacristán (1998, p. 122), quando afirma que

os meios didáticos que elaboram as diretrizes curriculares e os mínimos prescritos são os controladores mais diretos de conteúdos e de métodos pedagógicos, (...). A intervenção no processo pedagógico como expressão do controle curricular se realiza fundamentalmente através da intervenção na criação de materiais, pois é através deles que os conteúdos e os códigos pedagógicos chegam a professores e alunos.

Ao sinalizar com algumas alternativas para a elaboração de planos de ensino que se contraponham aos modelos tecnicistas, que continuam afetando o processo de pensar o ensino, Fusari destaca três aspectos externos à sala de aula que podem contribuir com a transformação da realidade do planejamento do ensino, entre eles: 1. as condições objetivas de trabalho do professor na escola: horas-atividades, tempo para reuniões, discussões, capacitação; 2. mudanças nos cursos de formação inicial de professores(as); 3. a formação dos professores em serviço como proposta dos profissionais da educação. Na seqüência, faz uma tímida referência à articulação entre as funções da educação escolar, a função político-pedagógica dos professores, os objetivos da educação escolar e o planejamento do ensino. E, num único parágrafo, afir-

ma que *a elaboração (coletiva/individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos* (p.51).

Nóvoa (1995, p. 20 e 33), numa tentativa de contribuir com a análise das instituições escolares, afirma que é possível distinguir três áreas de intervenção nas escolas, além das relacionadas ao sistema e administração de ensino. São elas: a área escolar, pedagógica e profissional. Entre elas existe uma relação de interdependência, por isso,

o olhar centrado nas organizações não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das instituições escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.

Nessa relação dialética é que se vai tecendo o ensinar-aprender. O que acontece dentro da sala de aula vai além da intencionalidade do professor. As práticas sociais e culturais que se evidenciam nos demais espaços escolares com os diferentes atores (estudantes, direção, especialistas, professores(as), serventes, merendeiras, jardineiro, seguranças, pais, bolsistas, coordenadores de turno), as diferentes linguagens, os gestos, a organização do espaço escolar (a distribuição das salas de aula, cada espaço destinado a determinada atividade, cada setor num determinado espaço), a utilização do tempo (hora-aula, carga horária, dia letivo), a organização curricular (a hierarquia das disciplinas), o ritual de entrada e saída da escola (sinal, filas), as ações e reações de resistência, entre outros, também estão permeados de intencionalidade, ainda que, às vezes, silenciosas e silenciadas e, portanto, também são pedagógicas.

Gramsci (1989, p. 37) afirma que

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados.

As questões que o autor fez suscitar, principalmente a ênfase dada ao trabalho pedagógico que se desenvolve na sala de aula, levam-me a refletir sobre o pro-

¹¹ Grifos meus.

cesso de formação que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas e a contribuição do campo de conhecimento da Didática na discussão sobre a organização escolar.

As implicações decorrentes da organização escolar desafiam as instituições formadoras, entre outras coisas, a (re)visitarem as concepções e práticas acerca do trabalho pedagógico que se efetiva nas Unidades Escolares de ensino fundamental e médio.

Na organização da escola atual parece existir, por exemplo, dois tipos de planejamento: aquele que pretende dar conta do ensinar-aprender restrito à sala de aula e um outro planejamento, que é o do controle burocrático daquilo que acontece fora da sala de aula. Este último, de responsabilidade administrativa, organiza as rotinas para que a escola “funcione bem”, por isso é destinado ao aspecto da organização e não pode ser considerado de caráter pedagógico. Enquanto ao planejamento, que responde pelo ensinar-aprender, é atribuída a configuração pedagógica responsável pelos atos que se desenvolvem no interior da sala de aula. Nesse sentido, sem interlocução com os demais espaços e vivências.

Essa compreensão teórico-prática da organização escolar explicita a setorização das atividades, favorecendo as práticas individualistas e a fragmentação das relações entre o pedagógico e o administrativo (sala de ensinar-aprender, sala de controle, sala dos planejadores, sala do burocrático etc), como se ambos não exercessem funções educativas, sejam estas para a autonomia ou para a submissão.

Martins (1991, p. 169) contribui com essa discussão ao afirmar que

Estando a escola inserida num contexto social mais amplo, a sua organização é perpassada pelas contradições inerentes ao modelo social e tende a organizar o seu processo de trabalho pedagógico tal como se organiza o processo de trabalho em geral dentro da sociedade. Há, então, uma hierarquização de funções em que se separam os especialistas, responsáveis pelo planejamento, e os professores, responsáveis por sua execução: o professor detentor do ‘saber sistematizado’ e o aluno, ignorante. A posição distinta das classes nas relações sociais de produção (uns que concebem e outros que executam) implementa-se, na escola, pelo eixo transmissão-assimilação.

Não se pretende com isso dizer que os professores têm que assumir a responsabilidade pela organização escolar. Pretende-se ressaltar que esta organização, para conquistar uma dinâmica distinta daquela que tem predominado como tradicional, precisa se constituir no resultado processual da partilha de responsabilidades, do estímulo às situações que promovam a resignificação do papel do professor como profissional da escola, com capacidade

de para redimensionar sua prática e intervir na sociedade. Nesse sentido, a organização da escola precisa ser pensada como síntese da ação coletiva, de discussões, estudos e alternativas, dentro e fora da sala de aula.

O resignificar da educação escolar precisa ser uma construção coletiva. Isso significa que a escola precisa considerar a ação coletiva como uma prática social. Se não existe a prática de se pensar e agir coletivamente, há muito mais dificuldade de se efetivar um projeto de escola que se pretenda comprometido com a transformação social. Quando se vive a prática de pensar, decidir, executar e avaliar coletivamente já se está vivendo um processo de transformação.

Para tanto, é importante (re)definir que lugar ocupa o trabalho pedagógico na organização escolar que se tem, isto é, compreender a intencionalidade desta organização para que o(a) professor se reconheça como sujeito deste universo, portanto, não apenas como sujeito celular da sala de aula.

Considerações Finais... E as Contribuições da Didática Nessa Articulação?

Historicamente, a Didática aparece como a disciplina que deve “dar conta” do processo ensinar-aprender que ocorre na sala de aula. Esta abordagem concebe a Didática como um conjunto de técnicas e procedimentos que, aplicados a qualquer realidade, promovem um ensino eficiente.

Com o movimento de redemocratização da sociedade brasileira desencadeado na década de 80, novas discussões perpassaram o campo da Didática, sobre seu papel na formação de professores. Não obstante, e na maioria das vezes, este campo de conhecimento continua sendo considerado como de caráter instrumental, desvinculado do contexto sócio-político em que o sistema escolar está situado. É como se métodos e técnicas fossem suficientemente capazes de resolver a complexa relação ensinar-aprender; como se sua construção e aplicação acontecesse de maneira dissociada dos conteúdos que os determinam.

Candau (1997) ao questionar estudantes de licenciatura sobre o que esperavam dessa disciplina, conclui que esta concepção ainda é predominante nas representações de grande parte dos professores que atuam na área e, ainda, que existe um distanciamento entre a discussão acadêmica sobre o tema e as necessidades, os dilemas e as expectativas dos professores.

Vários(as) pesquisadores(as), entre eles(as) Candau (1983, 1997), Lüdke (1983, 1996), Veiga (1989, 1997), Pimenta (1997), Oliveira (1995, 1997), André (1991, 1997), Freitas (1995), Libâneo (1991), Fazenda (1988, 1991), Martins (1991) têm se debruçado sobre essa temática para melhor compreensão e proposição de alternativas no ensino da Didática. Buscam, com isso, ampliar as leituras

acerca da prática pedagógica que se desenvolve no dia-a-dia da escola, tendo como preocupação máxima a problemática da formação de professores(as).

Candau (1997, p. 74) afirma a possibilidade da Didática discutir a problemática educacional e suas práticas pedagógicas a partir de seus determinantes. Esta abordagem considera a *Didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o 'fazer' com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo*.

Oliveira e André (1997), ao traçarem uma retrospectiva do ensino de Didática no Brasil, afirmam que, atualmente, os estudos que vêm sendo realizados sobre a Didática como campo de conhecimento têm se caracterizado como fazendo parte de pelo menos três eixos: o corpo teórico da Didática, a prática da pesquisa e do ensino na área; a prática da pesquisa e a prática do ensino de Didática. Desse modo, *a Didática assume, pouco a pouco, a característica de uma área descritiva e explicativa da realidade do ensino* (p.10). Para as autoras (1997, p.11),

as tentativas de definição do objeto e da identidade da Didática dominaram as pautas de discussões nos encontros científicos da área ao longo de dez anos – final dos anos 80 e início dos anos 90 – podendo-se dizer que só nos últimos dois ou três anos esse tema deixou de se constituir preocupação central dos pesquisadores da área. Existe atualmente um consenso de que a Didática, como área de estudo, focaliza o processo de ensino ou a ação docente, cujas diferentes concepções expressam diferentes teorias, tendências e posições na área.

Freitas (1995, p. 274) considera importante que se articule simultaneamente a sala de aula e o nível de organização do trabalho pedagógico, quando afirma que *não nos parece suficiente aceitar a importância dos dois níveis e realizar a análise em série: primeiro a didática, depois a organização do trabalho pedagógico. É impossível continuar a refletir sobre a didática sem levar em conta a organização do trabalho escolar, como um todo, simultaneamente.*

André (1991, p. 70), a partir dos estudos que vem realizando sobre a pesquisa etnográfica no cotidiano escolar, também explicita a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre o universo escolar. Para ela:

Conhecer a Escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das

relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que o impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Martins (1991, p. 50), ao concluir seu estudo sobre o confronto entre a Didática Teórica e a Didática Prática, chama a atenção para a formação dos professores afirmando que

ao preparar o futuro professor, não se considera o fato de que ele tende a introjetar a maneira com que seus professores se relacionam com ele durante o período de formação, transferindo para a prática pedagógica a relação experimentada como aluno e reproduzindo-a, muitas vezes inconscientemente. A relação professor-aluno em si é carregada de conteúdo, muito mais do que o conteúdo exposto sobre o tema, porque aquilo que se vivencia é introjetado com mais força do que a teoria ouvida.

Acrescento que não é somente a relação professor-aluno que é introjetada pelo futuro professor, mas toda a estrutura em que é formado. Os cursos de formação de professores, em sua maioria, estão organizados de maneira a reproduzir a mesma lógica da escola que é culpabilizada pela maneira tradicional em que se organiza: a lógica dicotômica (seriada, gradeada e disciplinar) fragmentando a relação ensinar-aprender em tempos pré-determinados e homogêneos onde todos devem aprender no mesmo ritmo e tempo (tempo de alfabetizar, de matematizar, de teorizar sobre os fundamentos da educação, de aplicar nas metodologias e estágios, etc); a lógica transmissiva, onde cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender; a lógica da sequenciação e da seriação que organiza os conhecimentos numa ordem crescente de complexidade; a lógica precedente e acumulativa com base nos conhecimentos como pré-requisitos para as séries posteriores; um sistema de avaliação que se mantém através da nota, entre outros¹².

Essa dissociação entre aquilo que é proposto para a escola que se pretende e aquilo que é vivido pelos estudantes e professores parece ser um dos desafios que se coloca hoje não somente para a Didática mas para todo o processo de formação de professores. Assegurar que os estudantes vivenciem outras possibilidades de formação escolar que não somente aquelas existentes e cristalizadas nos modelos atuais de escola, pode permitir-lhes ex-

¹² Sobre a reorganização dos tempos escolares ver a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. *A escola plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*, 1994. (2ª edição da 1ª versão – Mimeo.)

perimentar outras relações, ou seja, assumir sua condição de sujeitos da própria formação, considerando as diferentes culturas que perpassam esses cursos.

Compreendo que o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino em si, nem a aprendizagem, em si. Mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomados em situação (Pimenta, 1994, p. 59). Essa intencionalidade indica que o pedagógico, que a concepção de planejamento de ensino, de trabalho pedagógico e de organização escolar sofrem modificações, pois é preciso que sejam considerados na sua dialeticidade.

Portanto, se o espaço micro da sala de aula é influenciado e ao mesmo tempo influencia o contexto escolar e social, o ensino de Didática precisa considerar a história de formação que esses estudantes, futuros professores tiveram no seu processo escolar; aquilo que os identifica enquanto estudantes de um curso de licenciatura¹³; a vivência de formação escolar como **uma** das maneiras de organização da escola e não a única; extrapolar o âmbito da sala de aula como local único e exclusivo de ensinar-aprender e, principalmente, apontar outras possibilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A formação dos professores precisa ainda, transcender a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas, em direção a sua formação política. Na medida em que se proporciona ao estudante uma maior compreensão do funcionamento da sociedade brasileira, das classes nela existentes, da situação de dependência do Brasil, do porquê da concentração de rendas, da má distribuição de terras, do desemprego, da mortalidade infantil, da violência etc, estes podem construir uma identidade como intelectuais transformadores e ampliar sua atuação, envolvendo-se na luta política. Esses fatores que, na maioria das vezes, estão mais presentes nos espaços dos movimentos populares do que na escola, podem ser considerados como determinantes para que o professor se reconheça como partícipe. Quem sabe, essas vivências possam se traduzir num aprendizado coletivo que, a partir das diferenças e das subjetividades, possa ser explicitado; possa estar aí a percepção da escola como um dos espaços de formação.

Os cursos de formação de professores podem olhar com mais atenção para as relações entre cultura, ideologia e economia, já que estamos vivendo num mundo afirmado como cada vez mais globalizado e multicultural. Nesse sentido, como vivenciar relações que considerem a heterogeneidade? Como garantir nas práticas pedagógicas o respeito às diferenças culturais, ideológicas, de classe, raciais e de gênero?

Giroux (1995, p.88), ao analisar a dificuldade que as Faculdades de Educação têm em inserir nos seus currículos a perspectiva dos estudos culturais, afirma que:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

O desafio torna-se ainda maior num momento em que as bases materiais que têm caracterizado a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) ditam qual formação¹⁴ e onde esses professores podem ser formados (Institutos Superiores de Educação, Cursos Seqüenciais, Complementação Pedagógica, Cursos Pós-Médio, Educação a Distância, Programa Magister, entre outros, previstos pela legislação). Este contexto contribui favoravelmente com a perspectiva modernizadora e instrumental da Didática, exigindo que se coloque em questão essa lógica, desvelando seus pressupostos e mecanismos que envolvem o processo de modernização.

Os Centros de Educação, nesta conjuntura, são fundamentais nas discussões sobre a política de formação. Principalmente, na perspectiva de identificar no âmbito da organização escolar, da organização dos trabalhadores em educação, elementos que podem se constituir em alternativas a essas políticas.

Considero que a interlocução realizada através do artigo de Fusari representou uma possibilidade de rever as práticas cotidianas vivenciadas na escola e no processo de formação de professores. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se construir no processo desta formação, espaços de discussão, análises e proposições que tenham como princípio a prática do pensar-fazer coletivo. Quem sabe essa prática possa promover um processo capaz de gerir proposições alternativas com/na própria escola, e esta, possa se constituir também como um espaço de formação.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. "Questões do cotidiano na escola de 1º grau". In: *A Didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991. (Série Idéias, 11).

¹³ A esse respeito ver Lüdke (1996) e Pimenta (1997).

¹⁴ No caso da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, através de cursos de formação inicial em regime especial (Magister) e educação continuada e à distância através de tele-conferências.

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de e OLIVEIRA, Maria R. N. S. (Orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica).
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *A escola plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*, 1994. (2ª edição da 1ª versão – Mimeo.)
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANAU, Vera Maria. “Da Didática fundamental ao fundamental da Didática”. In: ANDRÉ e OLIVEIRA (Orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica).
- CANAU, Vera Maria. (Org.) *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- FUSARI, José Cerchi. “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”. In: *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, 8).
- FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “A formação e a profissionalização do educador frente aos novos desafios”. In: *Anais do VIII ENDIPE*, v. II. Florianópolis, SC, 1996.
- _____. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”. In: GENTILI, Pablo A A e SILVA, Tomaz T. da, *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo A A e SILVA, Tomaz T. da, *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIROUX, Henry. “Praticando estudos culturais na faculdade de educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio).
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1991. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).
- LÜDKE, Menga. “A pesquisa em Didática” In: CANAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- _____. “Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau”. In: *Anais do VIII ENDIPE*, v. II. Florianópolis, SC, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia O. *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- NÓVOA, António. “Para uma análise das instituições escolares”, In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Lda, 1995.
- OLIVEIRA, Maria R. N. S. e ANDRÉ, Marli E. D. A. (Orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica).
- PIMENTA, Selma Garrido. “A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura”. In: ANDRÉ e OLIVEIRA (Orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica).
- PIMENTA, Selma Garrido. “Educação, Pedagogia e Didática”. *Anais do VII ENDIPE*. v. II, Goiânia, 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. (Trad. Ernani F. da F. Rosa).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- _____. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 3 ed. São Paulo: Papirus Editora, 1997. ■