
DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

*Cristina Maria Carvalho de Oliveira
Mestranda em Educação /UFPI*

*Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Professor do Mestrado em Educação da UFPI*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo de análise as diferenças sexuais e sua relação com os distúrbios de aprendizagem. Considerando que no processo de desenvolvimento podem estar envolvidos fatores hereditários, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem para melhor avaliar e compreender os fatores envolvidos.

No entanto, apesar de existirem várias teorias que tentem explicar a relação entre distúrbios de aprendizagem e diferenças sexuais, ainda não existem dados conclusivos que reforcem qualquer uma das explicações dadas e, portanto, mais estudos necessitam ser realizados.

Abstract

This research main purpose analysing differences and their relation to disturbs to of learning development.

Considering that the process of learn development can involved hereditary, social, cultural, pedagogical, psychological, and medical factors, it becomes necessary to oreriew the problem of learning.

Development to evaluate and understand all the involved factors in better conditions. Although there are many theories that try to explain the relation between disturbs of learning development and sexual diffences, there are not conclusive data yet that reinforce any kind of offered explanation about this issue. Thus, more reseraches must be done.

Palavras-chaves

Questão de gênero, distúrbios de aprendizagem, desenvolvimento

Keywords

Development, disturbs of learning

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UMA QUESTÃO DE GÊNERO ?

O presente trabalho tem como objetivo de análise as diferenças sexuais e sua relação com os distúrbios de aprendizagem. Considerando que no processo de desenvolvimento podem estar envolvidos fatores hereditários, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem para melhor avaliar e compreender os vários fatores envolvidos.

Para Johnson e Mykebust, 1983 (Apud Pamplona, 1992) distúrbios são deficiências na aprendizagem, apesar de generalizada integridade orgânica nos aspectos emocional, motor, sensorial e intelectual. Afirmam, ainda, que os distúrbios para aprender, atribuídos a uma disfunção neurológica, equívalem apenas a uma dificuldade passível de reeducação, e nunca a uma incapacidade para aprender.

Segundo o psicopedagogo Antônio m.

Pamplona Morais (1992) as causas dos distúrbios de aprendizagem são:

Ausência de estimulação nas habilidades básicas necessárias à alfabetização – que está relacionada à capacidade de fazer generalizações e abstrações através de percepção, da consciência corporal, do estabelecimento de espaço e de tempo, de relações figura-fundo e de fazer análise e síntese.

Inadequada aplicação dos métodos de ensino – quando não se consideram as diferentes dificuldades que as crianças apresentam, conforme suas condições individuais específicas.

Imaturidade para aprender a ler e escrever - determinada por fatores fisiológicos, ambientais, emocionais e intelectuais e não apenas pela idade cronológica.

Não superação da fase do realismo nominal lógico – significa compreender que a palavra, enquanto forma gráfica, representa uma seqüência de sons. Somente quando a criança compreende a re-

lação entre os fonemas e a grafia e consegue desvincular a leitura da palavra do objeto que a representa, conseguirá acompanhar o processo de alfabetização.

Fatores emocionais – algumas teorias defendem a idéia de que os transtornos emocionais que as crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam são a causa do fracasso escolar. Outras defendem que o problema emocional é gerado pelo fracasso escolar. Mas, na verdade, somente um estudo de caso determinará com precisão.

Albert Marris, 1968 (Apud Pamplona, 1992) coloca que a agressividade, os condicionamentos negativos para leitura (quando vistos de forma pouco motivadora), a desatenção e a inquietude devida a tensão frente a situação escolar são causas de dificuldades de aprendizagem.

Schonell, 1991 (Apud Pamplona, 1992) adverte que a criança que não consegue aprender a ler e escrever, ou tem dificuldades de aprendizagem, sofre fortes pressões sociais dos pais, professores e companheiros, o que contribui para uma formação da auto-imagem negativa. Geralmente as dificuldades que a criança encontra no processo educacional são entendidas como falta de interesse, desmotivação para estudar, preguiça e distração. Isso faz com que a família e os professores não respeitem os obstáculos educacionais que a criança encontra, e esta acaba sendo rotulada de mau aluno, sofrendo punições.

A experiência do insucesso, aliada à comparação feita pelos pais e professores com irmãos ou colegas que não apresentam dificuldades para aprender, termina transformando as crianças com distúrbios de aprendizagem em sujeitos inseguros, tímidos e sem motivação para qualquer atividade escolar, culminando, geralmente, com a recusa da criança em voltar à escola.

As dificuldades de aprendizagem escolar vêm sendo estudadas desde a década de 30 no exato momento em que foi percebido o fato de crianças inteligentes não conseguirem aprender a ler e a escrever. Antes dessa época, aquelas que não conseguiam ser alfabetizadas eram impedidas para cur-

sar o estudo acadêmico e eram tidas como preguiçosas ou com pouca inteligência. À medida que os estudos sobre esse assunto avançaram, diversos pesquisadores voltaram-se para o fenômeno do “não conseguir a ler e escrever” e de acordo com sua formação científica básica e suas crenças teóricas, iam explicando as dificuldades de aprendizagem, enfatizando vários aspectos, como perspectiva causal dessas dificuldades.

O termo “Dificuldades de Aprendizagem” começou a despertar interesse à medida que o ingresso às escolas se desligou da elite e se democratizou. Até o século XIV a entrada para a escola acontecia por volta dos 13 anos e, além disso, não eram todas as crianças de uma mesma família que iam para a escola. O aprendizado das tarefas ligadas à economia familiar era mais importante que o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Como cita Aries (1981):

“...O aprendizado dos diferentes artesãos, tarefas agropecuárias e alguma produção em série, que garantisse a sobrevivência familiar, era o importante a ser aprendido até a Revolução Industrial, em que a família era a única provedora de todos os serviços de alimentação, saúde e vestuário, para citar os mais evidentes. As mulheres eram “naturalmente” encamiñadas para o aprendizado de cuidar de crianças, velhos e doentes, além da cozinha e confecção de vestuário...”

Seria um escândalo pensar-se num aprendizado acadêmico feminino até o século XVII. À medida que a Revolução Industrial descentralizou o papel da família e modificou a feitura dos bens de consumo, a educação foi se modificando, até que no século XVIII ganhou um papel mais democrático, embora, a massificação da escola só tenha acontecido no próprio século XX. A automação da vida moderna, a diminuição de importância das tarefas artesanais e agropecuárias, inclusive pela diferença de recompensa econômica em relação à produção automática e em série, contribuiu para a busca da escola, como garantia da educação e preparo para o futuro.

As dificuldades de aprendizagem vão começar a despertar interesse, à medida que a

massificação escolar acontece e algumas crianças, aparentemente iguais às outras, não conseguem aprender. E o aprendizado escolar ganhou um valor social enorme, emprestando à escola um poder muito grande e transformado-se num termômetro da relação entre pais e filhos, e dos jovens com a sociedade.

Quanto à relação entre as diferenças sexuais e os distúrbios de aprendizagem, postula-se a importância das influências hereditárias. Alguns autores interpretam esta diferença afirmando que as dificuldades de aprendizagem são encontradas mais freqüentemente em meninos do que em meninas, chegando a quantificar essa relação, que seria de 3 meninos para 1 menina (Condemarín e Blomquist, 1970).

Uma explicação para este fato, baseia-se na teoria de que as meninas têm um amadurecimento (físico, cognitivo) mais rápido do que os meninos. Neste sentido, ao ingressarem na 1ª série, apesar de ambos os grupos possuírem uma idade cronológica de 7 anos, haveria uma diferença de desenvolvimento físico e cognitivo em favor das meninas. Estas, atingiriam a puberdade cerca de um ano e meio mais cedo e apresentariam nítidas vantagens no aparecimento dos dentes e na ossificação do esqueleto. Em relação à linguagem, as meninas começariam a falar mais cedo e possuiriam melhor discriminação visual e auditiva (Condemarín, Chadwick e Milicic, 1978). Todos estes fatores contribuiriam para que as meninas tivessem mais facilidade nas atividades escolares.

No entanto, estas duas teorias têm sido contestadas por justificativas sócio-culturais.

Neste sentido, as diferenças encontradas entre meninos e meninas, em relação aos distúrbios de aprendizagem, seriam devidas ao tipo de educação a que ambos os grupos são submetidos.

Há evidências de que os pais se preocupam mais com o rendimento escolar dos filhos do que das filhas. Este fato está, intimamente ligado à expectativa social existente acerca do papel do homem na nossa sociedade. Espera-se que o homem supra as necessidades econômicas da família e, esta

responsabilidade exige que o indivíduo do sexo masculino possua uma colocação estável no mercado de trabalho. Esta preocupação está presente desde o momento em que o menino ingressa na escola e, ao menor indício de dificuldade, os pais procuram tomar providências no sentido de sanar o problema.

Já em relação à menina, a situação é diferente. A expectativa social é que ela supra apenas, as necessidades da casa, e, neste sentido, os pais não se preocupariam tanto com as possíveis dificuldades que pudessem surgir no decorrer do processo de aprendizagem.

Esta expectativa acerca do papel social dos meninos e meninas também seria a responsável pelos comportamentos que são esperados de um e de outro grupo. Em relação aos primeiros, espera-se que haja interesse e desenvolvam atividades esportivas, lazer externo ao ambiente familiar e, ao mesmo tempo, respondam às exigências escolares. Em relação às meninas, reforçam-se as atividades relacionadas ao lar e à escola. Se um menino ficar o dia inteiro dentro de casa estudando ou “caprichando” excessivamente na realização das atividades escolares (fazendo a lição utilizando-se de canetas de várias cores, desenhando flores ou bonecos), pode passar a ser alvo de zombarias por parte dos pais, dos colegas e dos professores. Caso os mesmos comportamentos sejam observados nas meninas, estes serão reforçados e elogiados.

Os autores que postulam a importância das influências culturais na determinação das diferenças de rendimento escolar alegam várias razões, entre elas a de que a maior parte dos professores é de mulheres. Isto implicaria que as diferenças sexuais estariam relacionadas com fatores emocionais entre a professora e seus alunos. Seria mais fácil para as alunas identificar-se com professoras, e os meninos não teriam suficiente oportunidade para a expressão de suas tendências agressivas. As professoras, em geral, reagiriam mais favoravelmente às meninas, que têm reputação de serem mais dóceis, tranqüilas e cooperadoras. Alguns estudos confirmam esta importância, ao comprovar que os meninos, em geral, recebem mais comentários negativos, e menos oportunidade para ler em classes mistas.

Há um nível de expectativas e de exigências mais alto em relação aos meninos. Baseado nisso, eles são mais pressionados, consciente ou inconscientemente, e esta pressão polariza-se no aprendizado escolar, por ser maior o número de meninos que são levados por seus pais aos serviços diagnósticos e centros de reabilitação pode ser explicado por esta tendência cultural.

Aprofundando o problema do ponto de vista eclético, pode-se concluir que, independentemente das hipóteses causais, os meninos e meninas maturam em ritmo diferente e, algumas fases do crescimento, tais como acuidade visual, atividade muscular e linguagem, estão relacionadas ao êxito no aprendizado escolar. Apesar da apresentação de dados concludentes quanto à maturação

das meninas ocorrer antes, a maior parte das escolas fixam uma mesma idade cronológica, como critério de seleção para o ingresso à primeira série básica. Meninas e meninos assistem à mesma aula e participam simultaneamente das mesmas atividades e, ainda que um grupo seja mais maduro que o outro, espera-se que ambos cooperem e realizem as mesmas tarefas e mantenham o mesmo nível de atenção.

No entanto, apesar de existirem várias teorias que tentem explicar a relação entre distúrbios de aprendizagem e diferenças sexuais, ainda não existem dados conclusivos que reforcem qualquer uma das explicações dadas e, portanto, mais estudos necessitam ser realizados.

BIBLIOGRAFIA

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Departamento de Educação Especial. Vol. 1 (1997) – n.º09 – 82p – Santa Maria. V.

CONDEMARIN, M. Maturidade escolar. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

JOHNSON, D. J. e MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. São Paulo: EDUSP, 1983.

METHODUS – *Revista científica e cultural*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, ano 3, n.º3, jan./jul., 2002.

MORAIS, A. M. P. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 5ª ed., Edicon: São Paulo, 1992.

_____. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 8ª ed., Edicon: São Paulo, 2001.

A PROFISSÃO DE PROFESSOR: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFRN
Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Base de Pesquisa FORMAL/UFPI

Resumo

Tentamos compreender a complexa função de ensinar, partindo da análise do contexto neoliberal, onde o ofício de professor se redefine, não só com relação às novas habilidades, saberes e competência que lhes são exigidas, mas, sobretudo, pelo papel de destaque que essa função assume no contexto de mudanças que se instala.

Palavras-chaves

Competências, habilidades, ensino

Abstract

That text tries to understand the complex function of teaching, leaving of the analysis of the neoliberal context, where teacher's occupation is defined, not only regarding the new ability, you know and competence that they are demanded them, but, above all, for the prominence paper that function assumes in the context of changes that settles.

Keywords

Competence, new ability, function of teaching

1 – A Profissão de Professor e o Cenário da Sociedade Neoliberal

Em um mundo de rápidas transformações, cada vez mais competitivo em que o desenvolvimento das comunicações rompe as barreiras tradicionais de tempo e espaço, surge uma “sociedade globalizada” que adere a uma dinâmica que muda profundamente as relações travadas no seio dessa sociedade.

A globalização vem se constituindo a nova face do capitalismo nestas últimas décadas, pois, lança profundas transformações nas relações sociais, políticas, culturais e principalmente econômicas, em nível internacional, nacional, local. Uma das principais mudanças introduzidas pela globalização foi o acentuado desenvolvimento tecnológico que têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e da sociedade, estruturando uma nova divisão do trabalho.

O desenvolvimento tecnológico que tem a informação como unidade de valor, organiza uma nova visão de mercado, de estado e de sociedade, exigindo dos indivíduos respostas globais, inovadoras, flexíveis, capacidade de iniciativa, disposição para correr riscos, capacidade de adaptação

às novas formas de viver, de pensar por si e ao mesmo tempo ser capaz de pensar e conviver com os outros.

Esse recente processo de globalização do mercado tem, no neoliberalismo, o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. Globalização e neoliberalismo não são sinônimos, mas ocorrem de forma concomitante e articulada. Globalização é a atual forma capitalista de expressão histórico-social do incessante movimento de acumulação e internacionalização do capital. Esse processo é inerente à própria natureza do capital, hoje, particularmente do capital financeiro e especulativo. De acordo com Vera Corrêa, o neoliberalismo no ponto de vista político-ideológico é uma superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno. Como prática política, “é um conjunto de receitas econômicas e programas políticos de efeito ampliado graças aos avanços científicos e tecnológicos” (2000, p. 19).

As nações que tiverem a capacidade de gerar e divulgar novos conhecimentos, bem como novas tecnologias, compatíveis com o perfil social global e mundialização, ocuparão os patamares mais elevados de desenvolvimento, pois serão produto-

ras do conhecimento de ponta e da informação especializada necessárias à manutenção desse sistema. Àquelas que não conseguirem atingir esse grau de desenvolvimento, não compartilharão dos avanços tecnológicos, tampouco participarão da sociedade do conhecimento e da informação, conseqüentemente, serão excluídas e legadas à sobrevivência periférica caracterizada pelos altos índices de pobreza e de miséria.

As mudanças introduzidas pela globalização no campo social, econômico e político alteraram a relação do homem com a natureza e a forma de conceber o conhecimento e, conseqüentemente, de produzi-lo. Na sociedade do conhecimento e da informação, exige-se cada vez mais a produção de saberes compatíveis com as novas realidades que se instalam. Para tanto, é necessário produzir conhecimentos, leis, fórmulas, técnicas e instrumentos, cada vez mais complexos, ricos e diversificados que possam atender às demandas da sociedade e solucionar os problemas apresentados nesse contexto global.

Diante de tantas mudanças uma é apontada como fator primordial de fonte de riqueza das nações – a posse do conhecimento. Esse é um dos fatores que leva o discurso atual a destacar a educação como responsável pela equalização, o que exige maiores investimentos e receitas destinados a ela. A educação é, hoje, o instrumento fundamental do crescimento econômico, da equidade social e da realização pessoal dos indivíduos. A educação deve provê-lo, o que Manuel Garretón (1997) denominou de “códigos culturais da modernidade”, isto significa que a formação para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho devem passar necessariamente pelo processo educativo formal.

É na sociedade globalizada que devem ser incluídos os indivíduos que estão sendo excluídos por não terem os conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias para enfrentarem as mudanças introduzidas pela sociedade do conhecimento. Essa inclusão é uma questão de sobrevivência; ou são incluídos nas novas estruturas sociais ou serão excluídos e marginalizados socialmente.

Quando falamos dos indivíduos excluídos,

estamos falando da grande maioria das pessoas que não têm acesso e não participam dos avanços introduzidos pelas tecnologias da comunicação e da informação. Não têm acesso à internet, aparelho de fax, telefonia celular, telefone fixo, e nem mesmo chegam a perceber a importância que cada uma destas novidades assume na sistemática da vida, do mundo do trabalho, da política, da economia, do contexto social e do sistema educacional. Na verdade ocorre que essas mudanças atingiram de fato um número bem restrito de pessoas, a maioria, portanto, continua sem ter acesso a essas novidades.

As pessoas, independentemente das suas condições sócio-econômica, precisam se inserir nessa nova realidade, estar preparados para as novas exigências do mundo do trabalho, que está cada vez mais influenciado e determinado pela tecnologia. Como preparar as novas gerações para enfrentar de maneira relativamente autônoma, eficaz e satisfatória a complexidade e a variabilidade das estruturas sociais, culturais, políticas e trabalhistas que rodeiam a vida dos cidadãos contemporâneos? Como adaptar a escola e o sistema para responder à complexidade, a flexibilidade do contexto social? Como deve ser preparado o professor? Quais competências são necessárias para enfrentar as exigências atuais de um contexto complexo e mutável?

As instituições escolares são hoje postas em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios impostos por essa nova realidade: preparação dos indivíduos para enfrentar o trabalho na sociedade global, isto é, ela passa a desempenhar o papel de agência formadora que repassa o conhecimento científico, tornando-o aplicável às necessidades do mercado. Entretanto, a principal mudança imposta à escola talvez seja a introdução de uma nova lógica, a lógica da escola como empresa, tanto na organização do trabalho escolar quanto na estrutura avaliativa do aproveitamento do aluno e do desempenho dos professores, por meio da valorização do produto final. Como afirma Jurjo Santomé: “O sistema escolar está sendo convertido, dia-a-dia, em um mercado. As opções ideológicas capitalistas, neoliberais, defendem e tratam de impor um modelo de sociedade em que a educação acaba sendo reduzida a um bem de consumo a mais” (2001, p. 20).

As reformas atuais redefinem a educação segundo a lógica neoliberal, isto é, transferem a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado deve garantir aos cidadãos e cidadãs para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado.

Na esfera ético-política, as reformas redefinem a educação, que deixa de ser um direito social e passa a ser uma mercadoria como outra qualquer. Essa medida mercantiliza a educação levando-a a privatização. Na esfera teórica e epistemológica, as reformas subordinam a educação e o conhecimento à lógica da produção de mercado – com propostas de práticas dualistas, fragmentárias, de caráter etnocêntrico que reforçam a dicotomia entre teoria e prática, técnica e política, conhecimento geral e específico (Côrrea, 2000).

Para atender as exigências da sociedade neoliberal, os países da América Latina, em particular o Brasil, têm efetivado a reestruturação da sua educação, a partir do modelo de reforma educacional iniciada nos anos 80 nos Estados Unidos e na Inglaterra, que vem se disseminando por todo o planeta. O processo de reestruturação educativa, parte constitutiva dos processos de reestruturação da sociedade, atinge diretamente a lógica de organização da educação e da escola. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida por critérios técnicos de eficiência, eficácia e produtividade.

As reformas educacionais em andamento caracterizam-se também por preconizar a idéia do estado mínimo, o que permite justificar toda a ineficiência da escola pública no atendimento das necessidades da sociedade neoliberal e, dessa maneira, apontar os culpados para a crise da escola: o modelo de estado assistencialista, a ineficiência administrativa do sistema educacional, a centralização financeira, a desprofissionalização docente. De acordo com Pablo Gentili o argumento central da retórica construída pela tecnocracia neoliberal é o de que:

*Não faltam escolas, faltam escolas melhores;
Não faltam professores, faltam professores mais
qualificados; não faltam recursos para financi-*

ar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial (1999, p. 18).

Algumas soluções são apresentadas pela política neoliberal para resolver a crise do sistema escolar. Gentili destaca as seguintes: promoção de uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional; promoção de mudança cultural nas estratégias de gestão; reformulação do perfil dos professores, requalificando-os; implementação de ampla reforma curricular. Essas propostas apenas demonstram o grau de submissão que a escola pública deve passar a ter em relação as regulações do sistema neoliberal, às formas gerenciais pseudoparticipativas como os programas de qualidade total e a proposta de descentralização administrativa e financeira em nome da autonomia escolar. Na verdade, tudo isso tem um único objetivo: transferir o sistema educacional da esfera política para a esfera do mercado.

Ao mesmo tempo em que pregam a idéia do estado mínimo, as reformas neoliberais preconizam um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos do cotidiano escolar, tais como: a definição de currículo nacional (parâmetros, referenciais); programas de formação docente articulados com a mídia eletrônica (TV escola); pacotes pedagógicos, implantação de equipamentos tecnológicos, controle sobre o livro didático, entre outros. Fica clara a ação desse modelo reformador: as medidas tendem a reforçar a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado e a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, mediante as definições do que e como ensinar. Gentili reforça as idéias apresentadas quando diz que:

O estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retiram autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores (op. cit., p. 26).

2 – A Reforma Educacional Proposta pelo Modelo Neoliberal

As reformas institucionais e curriculares introduzidas pela política educacional, ao sistema educativo brasileiro, são justificadas como alternativas ao combate da crise por que passa a escola em decorrência das transformações que atingem a sociedade.

As reformas são controladas por mecanismos colocados pela: LDBN 9394/96, Os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis escolares, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a avaliação dos livros didáticos, o programa da TV Escola, o redimensionamento do ensino profissional, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio, a criação do CNE, responsável pelo credenciamento periódico das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, da instalação do processo de avaliação no ensino superior e, dentro desse processo, a instalação do Exame Nacional de Cursos, onde o Provão aparece como um dos elementos dessa avaliação, são exemplos de reformas que atingem a estrutura educativa brasileira.

Todos os mecanismos citados têm dois temas centrais como foco: estabelecer padrões e referenciais nacionais de competências que os alunos devem dominar e a formação de professores, com ênfase tanto no aspecto de qualificação inicial quanto contínua.

As reformas atingem realmente a cultura escolar, modificando-a? No fundo, a qualidade dos processos educativos continua inalterável, porque nem os docentes, nem os estudantes se sentem envolvidos numa mudança radical, num processo de busca e experimentação reflexiva de alternativas à cultura escolar em que vivem. Célia Linhares analisando as propostas de reforma do governo ressalta:

Acho bom lembrar que as respostas para serem férteis precisam atender às questões reais, do contrário entopem e atravessam os caminhos de aprendizagem. Continuamos convencidos de que as mudanças que não são feitas com os professores voltam-se contra eles, sen-

tenciando-os, depreciando-os em suas capacidades de ação e criação (2001, p. 16).

Esse tipo de estratégia exógena de mudança provoca fundamentalmente o incremento das tarefas burocráticas da atividade docente gerando fortes resistências dos professores, manifestadas direta ou indiretamente, o que causaria, afinal, o fracasso da pretendida reforma. A escola, dessa maneira, continua a mesma, enquanto a sociedade cada vez mais se torna complexa.

As reformas de estrutura e de programas só dão frutos se acompanhadas por novas práticas. As reformas modificam as estruturas escolares, organização de cursos, transformam os currículos, mas não atingem as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores. Enfim, introduzir reformas sem modificar as práticas profissionais, sem modificar valores, atitudes e competências é antever o fracasso, é saber que elas estão fadadas ao fracasso (Philippe Perrenoud, 2000). O certo é que não se muda a escola mediante novas leis, mesmo se bem feitas, mas por uma evolução das representações, dos conceitos internalizados e das práticas dos agentes educacionais.

Para que as reformas possam obter sucesso, é necessário associá-las a uma formação inicial e continuada do professor, a qual exige tempo, pois é um processo de construção cujos resultados não se alcançam em curto prazo. Perrenoud (2000) retratando o processo de formação do professorado, diz que: é um processo que envolve o desenvolvimento de competências, mais do que de transmissão de conhecimentos, sendo, portanto necessário investir em uma formação inicial e continuada que possa contribuir na reconstrução das práticas pedagógicas dos professores.

Os resultados obtidos com o investimento no processo de desenvolvimento de competências são vislumbrados apenas em longo prazo, pois exigem uma mudança radical tanto no processo de formação quanto de construção da identidade profissional do professorado. Perrenoud diz que: “As reformas exigem uma nova profissionalidade docente ou um processo acelerado de profissionalização” (2000, p. 17).

Outro requisito fundamental para que as reformas possam modificar consciente e autonomamente, tanto as práticas quanto às estruturas organizativas da escola; é a internalização, pelos docentes, do papel e das responsabilidades frente às mudanças propostas pela sociedade, por isso, é necessário investir na capacitação e formação do professorado e na ampliação de suas competências profissionais.

Hoje, um dos sentimentos mais constantes do professorado é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades. Com relação às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária escolar, os professores não se sentem suficientemente preparados e, portanto, não conseguem levar a cabo tantas exigências, causando-lhes, dessa forma, essa sensação de saturação e de incompetência.

Verdadeiramente, falta habilidade para lidar com as novas situações que se apresentam no contexto escolar, das quais destacamos: a integração de crianças com necessidades educativas especiais no desenvolvimento normal da aula; o multiculturalismo, a introdução de novas áreas, novas orientações curriculares, a interdisciplinaridade, as novas tecnologias; a exigência do trabalho com educação moral, ética e ambiental e orientação sexual, temas que atravessam horizontalmente a estrutura disciplinar do currículo – os chamados temas transversais. Essas são apenas alguns exemplos das novas abordagens que os professores são pressionados a assumir sem estarem devidamente preparados para tal (Wanderley Couto, 1999).

Concordamos com Linhares (2001) quando afirma que o trabalho docente assume crescentemente formas de tarefas para as quais o professorado não foi nem consultado e nem preparado e, tampouco conta com um suporte financeiro que lhe permita acompanhar as mudanças e exigências do momento atual, por isso, acaba por sentir-se abandonado à própria sorte. Será esta sensação de incerteza e mal-estar que também o vai expulsando da escola?

Gil Villa (1998) mostra que as funções desempenhadas pelo professorado, devido à comple-

xidade cada vez maior do papel que ele precisa desempenhar, pela multiplicação das responsabilidades e exigências que recaem sobre ele, estão se alargando. A educação escolar exige, hoje, uma série de serviços que respondem às urgências sociais, econômicas, sanitárias e educacionais, todas essas questões, são endereçadas aos professores, as quais se atribuem cada vez mais responsabilidades.

Os contínuos projetos de reforma impostos pela política educacional neoliberal esquecem-se de que o professorado não pode, por si só, modificar uma cultura escolar solidificada por valores tradicionais, que não oferecem condições de mudanças substanciais em suas ações. Essas reformas ao serem lançadas pretendem modificar não apenas os conteúdos do currículo, mas, também, os métodos didáticos e o próprio papel profissional dos docentes, exigindo deles responsabilidade e uma certa autonomia na configuração de seu trabalho e eficiência de suas ações em curto prazo para satisfazer as necessidades do mercado. Os reformadores não oferecem reais condições para que essas mudanças possam efetivamente ocorrer.

A cultura docente encontra-se numa verdadeira encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável: se por um lado tem a sua frente um contexto social móvel, flexível, caracterizado, sobretudo pela complexidade tecnológica e pela pluralidade cultural, por outro lado, deparam-se com rotinas, convenções, costumes estáticos de um sistema escolar pouco flexível, opaco e burocrático. É como Gómez (2001) diz: “o professorado se encontra cada dia mais inseguro e indefeso sentido-se ameaçado por uma evolução acelerada que ele não pode ou não sabe responder.” Em consequência disso, suas reações são ineficazes e caracterizam-se pela passividade, pela inércia e pela manifestação de comportamentos conservadores e obsoletos que privilegiam o autoritarismo.

Antes de modificar os currículos, os reformadores devem se preocupar com a formação dos professores que irão trabalhar com os novos princípios curriculares que serão propostos. Esses reformadores deveriam compreender que inevitavelmente será necessário qualificar os docentes para a aquisição de novas competências e habilida-

des que possibilitarão a execução concreta das mudanças no cotidiano da escola. Quando se introduz mudança substancial nas propostas curriculares das escolas, como vem acontecendo atualmente nas escolas brasileiras, se pressupõe seria necessário que antes os professores tivessem tido uma preparação prévia direcionada à aquisição de um conjunto de competências e habilidades que provavelmente eles não possuem, ou porque não adquiriram na formação inicial, ou porque não tiveram acesso a uma educação continuada.

Modificar currículos, passar a exigir novas posturas à escola e, conseqüentemente, nova competência aos professores não significa de fato que inovações estejam ocorrendo. Na realidade, a escola continua a mesma, os professores continuam os mesmos, enquanto a sociedade se modifica aceleradamente e vai ficando cada vez mais exigente.

As reformas acontecem, mas, não levam em conta que os pais, professores e alunos agented que desempenharão o papel de protagonistas dessa história, não foram suficientemente informados dos seus papéis, ou melhor, o palco e o cenário mudam, mas, os atores perdidos no novo cenário, não sabem exatamente o que fazer.

Poderíamos nos fazer o seguinte questionamento: essa não seria uma ótima estratégia utilizada pela política neoliberal de encontrar culpados para o mau desempenho das reformas? Para o insucesso das propostas? Para o fracasso da escola?

O sistema escolar encontra-se diante de uma situação que aponta definitivamente para a necessidade de responder ao incremento de complexidade da sociedade atual, dessa maneira, a escola e, conseqüentemente, os docentes se vêm forçados a atender às demandas que recebem. É, portanto, inquestionável o valor social das atividades desenvolvidas pela escola e, sobretudo, o papel preponderante do professor no atendimento dessas mudanças.

Oa docentes e a própria instituição escolar encontram-se diante do desafio de construir outro marco intercultural, mais amplo e flexível, que per-

mita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações, que assuma a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância, mas, tudo isso deve passar primeiramente pela seguinte questão: os professores estarão sendo formados para assumir esses papéis? Libâneo (2000), fazendo uma reflexão sobre essa problemática diz que: as novas exigências educacionais impulsionam as universidades e os cursos de formação para o magistério, a um redimensionamento dos conhecimentos que estão sendo trabalhados atualmente, de maneira a formar um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades, ao conhecimento do aluno, aos diversos universos culturais e as tecnologias da comunicação e da informação.

O melhor caminho a ser percorrido no enfrentamento dessas demandas certamente não é o que vem sendo proposto pelas reformas incorporadas pelas políticas atuais. Qual seria a melhor solução para enfrentar esse problema? O que a escola deveria fazer para conseguir inserir os indivíduos nesse novo contexto? Qual o papel dos docentes frente a esse desafio? Para responder essas questões é necessário refletir sobre alguns pontos. Primeiramente, repensar a qualificação do professorado, no sentido de que a formação oferecida possa possibilitar a prática da reflexão, no dia-a-dia da escola. Reflexão de suas ações, antes, durante e após o seu fazer pedagógico (Shon, 2000). Criar condições para que eles possam se conscientizar de que é por meio da reflexão de suas práticas que se abrem às possibilidades de compreensão do seu papel social no contexto mais amplo e a possibilidade de transformar seus saberes em saberes profissionais.

No contexto de reestruturação da sociedade e de mudanças nas funções da escola, cada vez mais se aprofunda a discussão sobre as novas funções e papéis do professor e sobre o seu lugar na sociedade. As reflexões realizadas no campo educacional, na atualidade, apontam para a necessidade de serem feitos investimentos e melhorias na formação de professores.

Estudos recentes dos quais destacamos os de Zélia Rocha (2000), retratam o fenômeno educativo e o papel preponderante que o professor

desempenha na concretização da tarefa de hominização de todos os indivíduos. De acordo com essa autora, a profissão de professor parece se firmar como pilar para as mudanças no sistema: "Nesse redemoinho social, novas profissões surgem, profissões desaparecem. Mas uma profissão parece firmar-se como pilar das mudanças de conhecimento, tecnológicas e de mentalidade: a profissão acadêmica" (2000, p. 206-07).

Nesse novo cenário, fica claro que algumas profissões estão se destacando como estratégicas, em especial, aquelas que lidam diretamente com o conhecimento e a informação e, em particular, aquelas capazes de produzi-lo. A profissão do professor, sua prática cotidiana e sistemática, tanto lida diretamente com a produção do conhecimento quanto com a sua difusão. Rocha corrobora com esse pensamento quando afirma que:

(...) o setor da economia que mais se expande, desde os anos setenta, é o terciário e, neste, os setores produtores de conhecimento e de informação e, por causa disso, de atividades, mercadorias e serviços novos como telecomunicações, informática, micro-eletrônica e, conseqüentemente, a educação (op. cit., p. 207).

As profissões emergem em um dado contexto como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade. Foi dessa maneira que algumas profissões deixaram de existir e outras se transformaram adquirindo características novas que pudessem corresponder às demandas da sociedade, essa é a atual situação da profissão de professor (Pimenta, 1999).

A profissão docente, como prática social, deve apresentar um caráter dinâmico. Diante das realidades atuais ela deve procurar se adaptar, buscando novos referenciais que possam construir uma nova identidade profissional capaz de colaborar com os processos emancipatórios, auxiliando na inclusão dos indivíduos na sociedade, tanto no que diz respeito aos seus avanços quanto aos seus problemas.

A sociedade do conhecimento introduz para o trabalho docente novos padrões, novas categorias, que exigem a construção de um novo perfil profissional, de uma nova identidade, tanto no sentido

sentido de atender às necessidades mutáveis da sociedade e o incremento do conhecimento científico e cultural, quanto às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes. É necessário, para que o professorado possa efetivamente ter condições de acompanhar tantas exigências, que ocorra uma estimulação do seu desenvolvimento profissional, permitindo-lhe a compreensão de suas práticas e a condução do processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão.

Uma nova identidade deve ser construída, a partir da ressignificação social da profissão, da revisão de conceitos internalizados, de significados, tradições e práticas cultivadas. A construção dessa nova identidade deve partir do significado individual que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, por meio dos valores que cultiva, da visão de mundo e de sociedade, da condução da sua própria história de vida, suas representações, seus conceitos, seus saberes, seus receios, quanto da rede de relações estabelecidas nas ações frente a outros professores, aos movimentos de docentes, a comunidade, isto é, por meio de um projeto de construção coletiva da profissão.

Essa ação configura-se na luta por melhores condições de vida e de trabalho, melhores níveis de formação, maior acesso ao conhecimento, oportunidades de educação permanente. Todos esses elementos não devem ser uma construção isolada, constituída por meio de lutas individuais, ou impostas por reformas governamentais, mas, uma construção organizada pela categoria.

A análise da profissão docente no contexto atual é historicamente relevante e nos leva a refletir sobre a importância fundamental do trabalho do professorado. O ato educativo de ensinar deve ser compreendido como parte integrante de um sistema social em mudança. Mudanças que atingem diretamente tanto o âmbito educacional mais geral quanto o cotidiano da sala de aula. Por ser um dos responsáveis pela preparação e articulação de situações que possam permitir a busca por melhores condições de vida de muitos brasileiros, o professorado deve assumir compromissos tanto educativos quanto sociais e políticos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- GARRETÓN, Manuel Antonio. **Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p. 141-151m jul, 1997.
- GENTILI, P. e SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (org). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília, DF: CNTE, 1996, pp. 09-49.
- GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa:, Don Quixote, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- LINHARES, Célia. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Córtes, 2001.
- _____. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Córtes, 2001.
- _____. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: CHAVES, Iduína Mont' Alverne, SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores, narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Fomando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 5-21m set/dez/, 1999.
- _____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 7-26, novembro, 1999.
- ROCHA, Maria Zélia Borda. Políticas públicas e acadêmicos: um caso de impacto. In: SCHMIDT, Benício Viero. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sócio políticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Córtes, 2001.
- SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.