UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

MIRIAM BRITO GUIMARÃES

Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos
iniciais da educação básica

São Paulo

2013

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

MIRIAM BRITO GUIMARÃES

Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da
educação básica

(corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção de
título de Mestre em Psicologia e Educação

Área de Concentração: Psicologia e Educação.
Orientação: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9
G963h Guimarães, Miriam Brito
 Heterogeneidade na sala de aula : as representações dos
professores de anos iniciais da educação básica / Miriam Brito
Guimarães ; orientação Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo :
s.n., 2013.
189 p. : il, graf. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Inclusão escolar 2. Sala de aula - Heterogeneidade 3. Educação
escolar básica 4. Diferenças individuais 5. Representação 6. Professores de
educação básica I. Araújo, Ulisses Ferreira de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Miriam Brito Guimarães

Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia e Educação

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, Myrthes, Marcelo e Marta, por seu incansável apoio, estímulo e constante reconhecimento e validação de minha potencialidade nos momentos precisos.

Ao professor Ulisses Ferreira de Araújo, pela oportunidade de desenvolvimento oferecida em suas orientações, que me possibilitaram aprendizado e contribuíram para meu crescimento pessoal.

À professora Sílvia Gasparian Colello e ao prof. Leonardo Lemos de Souza, pelas considerações e sugestões realizadas no processo de qualificação.

À professora Myrthes Magda Brito Guimarães, com quem aprendi boa parte da visão que tenho sobre educação.

Aos meus alunos, que tanto me ensinaram enquanto buscavam aprender.

Ao Colégio Dante Alighieri, meu ambiente de formação e trabalho, pelo apoio com recursos que contribuíram para que eu tivesse possibilidade de vivenciar a pós-graduação sem comprometer a qualidade de minhas atividades profissionais.

Aos companheiros de Departamento e profissão no Colégio Dante Alighieri, que estimulam o pensamento crítico e mantêm viva a reflexão.

Aos meus amigos, que compreenderam com amorosidade meus silêncios e distâncias durante o processo, aguardando e apoiando-me.

Aos meus avós, pelo exemplo de vida que se tornaram ao trabalharem pela educação e pela ciência em nosso país.

RESUMO

GUIMARÃES, M. B. **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.** 2013, 189 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Um longo e lento caminho de transformações determina a história da educação. Da criação da instituição escolar, até a atualidade, a luta para transformar o privilégio da educação, em um direito e expandi-lo a todos atravessou os séculos. A consolidação da educação como direito trouxe o acesso de todos às escolas e modificou a sala de aula, aumentando a heterogeneidade e desafiando os modelos pedagógicos que se tornaram insuficientes para atendê-la.

O debate sobre a qualidade na educação contemporânea se alterna entre a perspectiva econômica da visão da educação do povo, como capital humano e a de direito de inserção social do indivíduo.

Os professores enfrentam o desafio de promover a aprendizagem de todos dentro de duas perspectivas divergentes e necessitam recorrer a habilidades profissionais para lidar com as diferenças em salas de aula e adequar sua prática docente.

Para oferecer apoio a esses profissionais é necessário conhecer seu modo de compreender e atuar dentro desse cenário para se estabelecer ações mais eficazes para formação desses profissionais.

Assim, este trabalho visou identificar as formas de representação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes, que foi acentuada pelas transformações sociais e pelas mudanças da educação contemporânea no Brasil.

Para atingir nosso objetivo, fizemos uma pesquisa com 31 professoras de anos iniciais de três escolas públicas de São Paulo, coletando informações sobre as representações que fazem da heterogeneidade da sala de aula e buscando as relações com as dimensões de ação e de emoção dos professores. Nossos resultados apontaram que as professoras, em sua maioria identificam o fenômeno da heterogeneidade em suas salas e fazem diferentes representações a respeito dele. Existe, no grupo, de forma expressiva, a visão problematizada sobre as diferenças dos alunos, seja em relação aos níveis de alfabetização, ou a limites de aprendizagem que identificam neles. Registramos a presença de forte ideal de homogeneização do grupo-classe, expresso pela definição de objetivos pedagógicos

unificados, levando a um ensino padronizado, com pouca consideração para as expectativas ou interesses dos alunos.. Esses objetivos estão também atrelados às avaliações oficiais padronizadas para todas as escolas, que acabam reforçando a tendência niveladora. Identificamos uma minoria de professoras que buscam atuar na lógica contrária, qual seja, a de partir das necessidades e expectativas diferenciadas dos alunos para oferecer-lhes caminhos pedagógicos adequados, que consideram suas singularidades. Estas professoras consideram as diferenças nos alunos na ótica inclusiva e até como elemento enriquecedor da sala de aula e consideram as diferenças ao realizarem planejamento e estabelecerem objetivos para grupo e alunos, utilizando estratégias inclusivas.

Palavras chave: Heterogeneidade. Inclusão. Representações de Professores.

ABSTRACT:

GUIMARÃES, M. B. **Heterogeneous classroom: representations of teachers in the early years of basic education.** 2013, 189 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

A long and slow path of transformations underlines the history of Education . Since creation of the “school” institution, thousands of years ago, until today, the struggle to transform this privilege in right and expand it to all people it took centuries . The consolidation of education as a right brought access to all schools and changed the classroom, increasing heterogeneity and challenging pedagogical models.

The debate about quality in contemporary education alternated between economic perspective view of the education of the people , such as human rights and social integration of the individual .

Teachers face the challenge of promoting the learning of all within two divergent perspectives and need to resort to professional skills to deal with differences in classrooms and adapt their teaching practice. To provide support for them is necessary to know their way of understanding and acting within this scenario to establish more effective actions on training of these professionals. This study aimed at identifying the representation form of Basic Education teachers on the heterogeneity seen in classrooms, as well as identifying implications between teaching representations and practices.

To address this issue, we carried out a study with 31 teachers of the first years of public schools of São Paulo, trying to get information on the representation they make of the classroom’s heterogeneity, and trying to find relationships with the teachers’ action and emotion dimensions.

Our findings indicate that the vast majority identifies their student groups as heterogeneous in different ways. The two leading approaches show a strong link of homogenization with the classroom-group. The most recurring one associates the heterogeneity to the discrepancies in learning processes or results presented by the students, and the second one, of heterogeneity in a perspective of heterogeneity as a synonym of problems. In a smaller part of our sample we also identified the idea of heterogeneity as a natural phenomenon among students that manifest itself through different expectations, personalities and learning ways. Also, we were able to identify the existence of correlations among the forms of representations made and the practices suggested by teachers, reinforcing

the research work in the field. This points out to the need of resuming the debate with the teachers on the current educational background and the discussion on the educational models that could be implemented to indeed promote education for all.

Keywords: Heterogeneity. Inclusion. Teachers representations.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Proporção de professores, segundo opinião sobre situações que representam ou não um problema em seu trabalho diário na escola	73
Tabela 2 - Distribuição da amostra de professoras entrevistadas em relação ao ano de atuação em regência de sala de aula.	118
Tabela 3- Classificação da classe como homogênea ou heterogênea:.....	125
Tabela 4- Distribuição da amostra nas diferentes categorias de representação da heterogeneidade em sala de aula.	133
Tabela 5- Forma de trabalho das professoras para lidar com a heterogeneidade da classe....	143
Tabela 6- Distribuição das representações de heterogeneidade da sala de aula feitas pelas professoras a partir da análise de situação de conflito hipotética	151
Tabela 7- Referências de sentimentos sobre realidade da sala heterogênea.....	155
Tabela 8- Fatores presentes na análise da classe heterogênea apresentada às professoras que foram associados aos sentimentos.....	161
Tabela 9- Distribuição das professoras nas categorias e os sentimentos apontados.	162
Tabela 10- Distribuição da professoras de acordo com os recursos para lidarem com a heterogeneidade da sala de aula	170

Lista de Gráficos:

Gráfico 1 - Percepção da sala de aula como homogênea ou heterogênea realizada pelas professoras dos anos iniciais da Educação Básica de São Paulo.....	126
Gráfico 2 - Caracterização da heterogeneidade reconhecida em sala de aula, por professoras de anos iniciais da Educação Básica em São Paulo.....	134
Gráfico 3- Diferenças no trabalho do professor entre classes homogêneas e heterogêneas, segundo professoras entrevistadas	143
Gráfico 4 - Distribuição das formas de caracterização realidade heterogênea de uma sala de aula, de acordo com as professoras entrevistadas.....	152
Gráfico 5 - Sentimentos apontados pelas professoras a partir da análise da situação de heterogeneidade em sala de aula.....	156
Gráfico 6- Aspectos da heterogeneidade da sala de aula que foram vinculados aos sentimentos identificados pelas professoras entrevistadas	161
Gráfico 7- Distribuição das professoras entrevistadas em relação ao recursos mobilizados para lidar com a heterogeneidade de sala de aula.....	171

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1- Uma breve história da educação e as revoluções educacionais	19
1.1 As revoluções educacionais	19
1.2 A quarta revolução educacional.....	29
1.3 A história da educação no Brasil na perspectiva das revoluções educacionais	32
Capítulo 2 - A Educação Contemporânea.....	48
2.1 Referenciais internacionais sobre as perspectivas para a Educação do séc. XXI.....	48
2.2 A qualificação dos professores	58
Capítulo 3- A situação dos professores no cenário da educação contemporânea.....	67
3.1 Visões de professores brasileiros sobre a educação contemporânea	69
Capítulo 4- Heterogeneidade na sala de Aula: a educação para todos	84
4.1 – A tarefa docente em salas heterogêneas.....	92
Capítulo 5- Os sentimentos dos professores	104
5.1 Os principais tipos de sentimentos observados nos professores e selecionados para estudo	109
Capítulo 6- Plano de Investigação	113
6.1 Problemática e objetivos	115
6.2 Participantes da pesquisa e contexto:.....	116
6.3 Metodologia da pesquisa:	117
6.4 O instrumento de pesquisa:.....	118
6.5 Procedimentos de Análise dos Dados:.....	121
Capítulo 7- Apresentação e análise dos dados obtidos	124
7.1- Objetivo 1: Identificar a percepção dos professores em relação à heterogeneidade de sua própria sala de aula.....	124
7.2- Objetivo 2: Identificar as causas e características da heterogeneidade em sala, na opinião das professoras	126
7.3- Objetivo 3: Identificar as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula.....	136
7.4 – Objetivo 4: Identificar o que pensam os professores sobre a realidade de uma sala de aula heterogênea.	144

7.5 - Objetivo 5: Identificar os sentimentos dos professores diante de situações de heterogeneidade em sala de aula.....	153
7.6 - Objetivo 6: Identificar a representação das ações que professores fazem ao enfrentarem situações de heterogeneidade em sala de aula:	164
Capítulo 8 - Considerações Finais	173
Referências Bibliográficas:	184

Introdução

Venho, com orgulho, de família de professores, já na terceira geração. Minha experiência na educação é de mais de 20 anos, atuando em rede pública e privada, com alunos de diferentes idades. Atuo na área de Ciências e minha opção profissional tem um vínculo profundo e histórico com minha formação. Observava, em sala, uma limitação de eficácia nas estratégias propostas para lidar com alguns alunos que tinham maior dificuldade em assimilar o que eu apresentava.

Vivenciei as mudanças educacionais das últimas décadas e pude aproximar-me das transformações na sala de aula advindas dos processos de inclusão social generalizada, associados às mudanças sociais nas famílias. Pude observar em meu trabalho em escolas públicas e particulares, que o fenômeno de inclusão modificou a composição das salas de aula, trazendo para ela alunos com diferenças que até então eu não havia tido contato.

Esse histórico vivenciado reverteu-se em reflexão à medida que sentia meus recursos pedagógicos se tornarem insuficientes para lidar, de modo assertivo, com esse novo conjunto que se apresentava em minha sala de aula. As demandas dos alunos diversificavam e meus recursos pedagógicos também precisavam ser ampliados. Depois de passar por alguns processos de formação nessa área, percebi o quanto os meus colegas, professores oriundos de uma formação fragmentada como a minha, destinada a atender a uniformidade e não a diversidade, estavam, como eu, em desvantagem em relação à formação necessária para atender um cenário diferente que então se apresentava. Uma desvantagem que nos levava à sensação de desconforto.

Ouvi de professores inquietações que também me mobilizavam. Questões, como a dificuldade em lidar com a expectativa de desenvolvimento dos diversos tipos de alunos em relação aos resultados acadêmicos definidos pelas metas propostas nas avaliações e expressos em índices; a sensação constante de falta de recursos; a insatisfação com alguns cursos de formação continuada que não traziam recursos para a prática; além das condições difíceis da própria profissão docente no que se refere ao problema salarial e outras questões que tanto ouvimos em qualquer discussão a respeito da carreira de professor no Brasil.

Essa situação difícil e complexa, que se apresenta em relação à situação educacional, traz repercussões nacionais importantes. Por exemplo, em consulta aos artigos do MEC, encontramos que em 2008 o Ministério da Educação já divulgava sua preocupação com a falta de 246 mil professores no ensino médio. Os dados da CAPES mostravam, naquele momento,

que nos últimos 15 anos as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estavam no magistério. Se o quadro de ausência de profissionais qualificados já era preocupante, as perspectivas eram mais preocupantes ainda quando se olhava para o futuro. Segundo a presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Juçara Vieira, os professores que estão nas salas de aula estão na faixa de 40 a 50 anos, o que significa que a juventude não está interessada no magistério como carreira.

As reflexões sobre fatores que podem estar interferindo nesse quadro de desinteresse pela profissão de professor no país são, de nosso ponto de vista, prioritárias para que se resgate a situação crítica da educação atual.

Em 2009 decidi voltar à universidade com o objetivo de compreender melhor as transformações e demandas educacionais que se apresentam na atualidade, dialogar com colegas sobre essas questões e buscar ferramentas que pudessem contribuir com a minha prática nesse contexto.

A participação como ouvinte em um curso sobre Afetividade e Cognição na Universidade de São Paulo foi o ponto de partida para discutir as questões das novas demandas educacionais com profundidade e compreender melhor a relação entre essas demandas e a percepção dos professores.

Nas discussões de que participei sobre a necessidade de mudança de paradigma na educação para nós, professores, ficou evidente que uma visão cartesiana particionada e reducionista não atende mais ao cenário de universalização da educação que temos hoje. Um cenário que pede uma visão mais complexa e integral do aluno coordenada com ações educativas centradas na formação desse indivíduo para a cidadania, incluindo aspectos que vão muito além das questões de desempenho acadêmico e que consideram as necessidades do educando. Enfim, um cenário que demanda outra forma de pensar e agir como profissional, que traz também todo um questionamento sobre como se coloca em prática esse novo processo.

Posteriormente, ao visitar as salas de aula com professores participantes do curso de Ética e Valores e Cidadania na Escola, pude também identificar nas discussões dos colegas algumas das limitações que os professores percebiam em si mesmos ao tentarem promover uma ação pedagógica dentro desses objetivos educacionais mais complexos.

Essas reflexões constituíram um estímulo para prosseguir na academia e iniciar esta pesquisa, na tentativa de contribuir, dentro de nossas limitações, para que alguns dos

problemas que os professores identificam em seu cotidiano pudessem ganhar mais esclarecimentos.

Nosso foco de investigação se destinou à compreensão das transformações educacionais que ocorreram como consequência das transformações sociais e ao entendimento de como os professores percebem essas transições na atualidade. Para tal, apresentamos a estrutura de nossa pesquisa organizada nesse texto.

A construção de nosso quadro teórico se baseou em três eixos principais: primeiro, as principais mudanças educacionais que culminaram no cenário educacional contemporâneo internacional; segundo, a descrição desse mesmo processo no Brasil, com suas perspectivas e demandas (especificamente focalizando a heterogeneidade); e, terceiro, a forma como os professores vêm acompanhando e vivenciando esse cenário. Detalhando um pouco mais a apresentação de nosso texto, oferecemos, a seguir, uma síntese dos assuntos abordados nos capítulos.

No capítulo um, apresentamos uma breve descrição da história da educação com o objetivo de ilustrar aspectos de mudanças no pensamento da sociedade que levaram a mudanças educacionais. Para apresentar essas transformações, recorreremos ao referencial de José Esteve, educador espanhol, que pesquisou o assunto, identificando as principais mudanças que se sucederam na Europa e tiveram grande significado para o trabalho em sala de aula, a partir da questão da universalização da educação. É de Esteve a expressão “revoluções educacionais”, que foi utilizada para marcar cada um dos três conjuntos de mudanças sobre as quais discorreremos no referido capítulo.

Ainda no capítulo inicial, discorreremos sobre o desenvolvimento das transformações educacionais no Brasil, procedendo a uma breve análise histórica da educação brasileira na perspectiva não só das propostas de governo através das Constituições, mas do percurso para atingirmos a universalização do acesso de nossa população aos bancos escolares, buscando estabelecer conexões com processos vividos em outros países.

Com relação às transformações educacionais, referimo-nos aqui, especialmente, àquelas operadas no interior da sala de aula, ou seja, àquelas relacionadas ao grupo-classe, com destaque para o aumento na heterogeneidade dos alunos em decorrência da universalização do acesso.

No capítulo 2, apresentamos o cenário da chamada educação contemporânea com sua visão inserida no paradigma emergente da complexidade. Destacamos a visão da necessidade de uma educação integral de todos os indivíduos, no sentido de atender à formação de um

cidadão. Para o capítulo em questão, utilizamos como referencial central o Relatório Delors, publicado em 1998, que discutiu as necessidades e rumos para a educação para o séc. XXI, dentro de uma visão de novo paradigma, apontando para a mudança de papel que essa visão trazia para os professores.

O relatório Delors promoveu o estabelecimento de quatro pilares para a aprendizagem dos alunos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nele, o professor assume maior destaque como personagem ao colocar em prática essas novas aprendizagens e sua preparação é um dos elementos-chave que passa a compor a questão ampla da qualidade na educação, considerada um desafio da educação contemporânea. Ao mesmo tempo, discute-se a mudança de papel desse professor de detentor do conhecimento para promotor da aprendizagem de seus alunos.

Dada a relevância do papel do professor nesse contexto, seguimos, no capítulo três, para a discussão sobre os professores brasileiros, procurando abordar as transformações da área e novas demandas a partir da ótica desses profissionais. Nosso objetivo foi identificar nessa ótica os aspectos oriundos das transformações educacionais que se revelassem como desafios à prática docente. Nossas pesquisas identificaram, então, a questão da heterogeneidade da sala de aula como um fator que sofreu profundas modificações com a universalização da educação e trouxe para os docentes a demanda de novas estratégias de ensino adequadas à nova visão que eles precisariam adquirir.

A heterogeneidade que configura as atuais salas de aula nas escolas brasileiras, públicas e privadas, passa a ser nosso tema de discussão no capítulo quatro para compreendermos seus significados e avaliarmos de que maneira ela se converte em demandas para o professor em sala de aula, em termos de ação pedagógica. Esse capítulo nos traz a sinalização de que a forma como os professores percebem a heterogeneidade em suas salas de aula se relaciona com a forma como desenvolvem seu trabalho.

Como entendemos que essa representação tem dimensões cognitivas e emocionais, abordamos ainda nesse capítulo algumas informações sobre esses aspectos, o que prepara o terreno para que apresentemos, no capítulo cinco, as questões ligadas aos sentimentos dos professores. Buscamos, portanto, identificar no capítulo cinco as pesquisas que vêm sendo feitas a respeito dos sentimentos dos professores e mostrar como esse aspecto foi pouco investigado por muitos anos, vindo a receber atenção da academia somente há poucas décadas.

No capítulo seis, apresentamos nosso plano de investigação para a pesquisa que se propôs a esclarecer as representações que os professores dos anos iniciais da educação pública de São Paulo faziam sobre a heterogeneidade de suas salas de aula, definindo, para essa investigação, alguns objetivos específicos e tendo como público participante 31 professoras de três escolas públicas, que se voluntariaram a responder às nossas questões em entrevistas.

Os resultados desse levantamento foram apresentados no capítulo sete, onde colocamos as análises iniciais que pudemos fazer para atender aos nossos objetivos de pesquisa. No capítulo oito, realizamos, então, as considerações finais, buscando oferecer ao leitor os elementos de conexão entre a teoria e a possível realidade retratada através dos dados vindos de professores, no sentido de compreendermos melhor as dificuldades encontradas no cenário educacional atual para que sejam consideradas quando do planejamento de ações ou propostas.

Capítulo 1- Uma breve história da educação e as revoluções educacionais

1.1 As revoluções educacionais

Para analisarmos a história da educação, que é um tema vasto e de ordem mundial, e de modo a fazê-lo brevemente neste capítulo, centramos foco em referenciais que pudessem retratar as principais mudanças sociais e educacionais ao longo do tempo, buscando traçar uma linha histórica que indicasse a origem do fenômeno da heterogeneidade presente nas salas de aula da atualidade, que compõe nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

Acreditamos que compreender o pensamento subjacente aos movimentos sociais e as consequentes mudanças educacionais, direcionando o foco para o processo de democratização da educação, contribui para nosso entendimento sobre as causas e consequências das transformações pelas quais passou a escola, com impactos até hoje sobre a vivência ali de professores e alunos.

Pelo fato de algumas dessas consequências trazerem desafios para o desenvolvimento dentro de uma sala de aula, vale dizer, para as ações educacionais que hoje a sociedade aponta como necessárias, é que precisamos explorar a origem e o desenvolvimento do que se apresenta na escola contemporânea.

Encontramos em Esteve (2004) uma abordagem a respeito dos desafios da educação contemporânea, que surgem organizados na perspectiva histórica das chamadas revoluções educacionais. Em seu livro "A terceira revolução educacional", o autor faz uma análise das mudanças sociais que ocorreram no mundo, com ênfase nos países europeus, e que, segundo ele, promoveram as grandes transformações educacionais que esses países viveram.

Na análise das características dos problemas educacionais, Esteve (2004) parte de uma visão da educação na Espanha para, depois, propor a existência de fenômenos sociais comuns em sociedades globalizadas.

Sem dúvida, os problemas da educação em nossas sociedades globalizadas aparecem com características comuns, seguindo grandes tendências sociais. (ESTEVE, 2004, p. 9)

Ao analisar as características comuns desses problemas, o autor vai, ao longo do livro, delineando as mudanças sociais que se repetiram em diferentes países para sustentar, assim, a ideia de similaridade nas transformações educacionais.

Ao utilizar a expressão “revolução educacional”, expressão, aliás, criada por ele, Esteve (2004) vincula a ideia de revolução com a mudança no modo de pensar, que seria um fenômeno precedente à revolução percebida, e por isso, depois da concretização da revolução, nada voltaria a ser igual, pois o pensamento fora modificado. Segundo o autor:

As revoluções, muito mais do que um acontecimento com base no qual se mudam as mentalidades, são o efeito de uma mudança de mentalidade que veio se estendendo paulatinamente, até que se torne visível, com um acontecimento inesperado. (ESTEVE, 2004, p.19)

Seguindo a proposta do autor, identificamos a seguir as formas de pensamento que fundamentaram as três revoluções educacionais que ele delimita como geradoras de grandes modificações na educação e sociedade.

Esteve determina características específicas para marcar cada uma das revoluções, entre as quais a forma de pensamento subjacente, um determinado fato histórico que representa esse pensamento em cada época e o cenário que passa a se configurar a partir da revolução.

Iniciamos com a primeira revolução, que é representada pelo autor com a formalização da criação e generalização da instituição a que denominamos escola. Esse momento histórico remonta a 2.500 anos antes de nossa era, no Egito antigo, nas cortes dos faraós.

A escola era representada pelos locais formais de transmissão de conhecimento: as chamadas casas de instrução, amparadas pelos templos, ou as chamadas escolas de escribas, mantidas pelas cortes do faraó. (ESTEVE, 2004).

O conhecimento, no caso, o saber da escrita, era considerado algo divino e, portanto, valioso.

Nesse contexto, o conhecimento específico conferia valor à pessoa que o possuía e era fator de diferenciação nas categorias sociais, já que a educação era oferecida como um privilégio e, portanto, para poucos, estando disponível para alguns pouquíssimos selecionados.

A instrução formal era realizada com a transmissão do conhecimento entre um preceptor e um aluno, ou uns poucos alunos, todos de posição social privilegiada, pois eram

os filhos de nobres e da elite aristocrática. Esse preceptor estava muitas vezes ligado ao sacerdócio, pois eram seus membros que tinham acesso exclusivo à escrita.

Segundo Esteve (2004), duas características identificavam bem a educação da época:

A educação como uma aprendizagem reservada a uma minoria de eleitos e a educação como uma aprendizagem que outorga os privilégios de uma posição social relevante e de retribuições econômicas, de acordo com o nível de educação alcançado (ESTEVE, 2004, p.25)

Como podemos observar no relato do autor, as duas diretrizes em que esse modelo se apoiava estavam associadas a um efeito excludente na sociedade, pois a imensa maioria não tinha acesso ao processo formal de transmissão de conhecimento da época.

O acesso ao conhecimento era uma regalia.

O restante da população recebia a educação informal, que se consolidava nas famílias pela transmissão das habilidades ligadas à subsistência do grupo familiar, que estariam relacionadas à aprendizagem de um ofício, por exemplo, artesanal.

Podemos supor que a educação, em sentido amplo, existiu desde sempre. No princípio era atribuída às mães de forma individual, como prolongamento da própria maternidade, e aos pais, ensinando aos filhos as habilidades de caça, de pesca ou de cultivo com as quais sustentavam sua existência. (ESTEVE, 2004, p.25)

Podemos depreender que esse modelo de pensamento em relação à restrição do acesso ao conhecimento contribuía para uma total estagnação na mobilidade social.

O desenvolvimento desse longo período de mais de 1.700 anos, em que as civilizações foram se organizando em diferentes locais, passou por transformação progressiva na instituição da escola. Formaram-se escolas de forma independente, particulares, e muitas delas ligadas à transmissão de ofícios.

No livro de Franco Cambi (1999) sobre a história da pedagogia, também encontramos referências a essa época, que, ratificando os registros de Esteve, apontam a existência de uma escola dúplice, de cultura e de trabalho: liberal e profissional que acentuava o profundo dualismo próprio das sociedades chamadas hidráulicas, como a egípcia, à beira do Nilo, ou agrícolas. Esse dualismo estava ligado ao enrijecimento dos papéis sociais em classes sociais separadas, com alguns aspectos quase de castas. (CAMBI, 1999)

Avançando na história, em quase quatro mil anos, Esteve aponta o momento do surgimento da imprensa, no séc. XV, algo que, embora tenha modificado os sistemas de aprendizagem, ainda não promoveu a expansão do acesso à educação como poderíamos supor, pois, não obstante o surgimento de mais escolas, sobretudo de caráter privado, tais instituições não se apresentam organizadas em um sistema.

[...] aparecem escolas organizadas pelos pais, pelas cidades, pelos monastérios medievais, pelas igrejas ou pelos templos, [...] sem a ambição de constituir um sistema escolar coordenado que dê cobertura ao conjunto da população infantil (ESTEVE, 2004, p. 26)

Não havia na época a assunção pelos governos de uma concepção de escola pública como compromisso de Estado, nem o estabelecimento de um sistema de organização dessas escolas que surgiam, e esse é o fato que passa a identificar o que será a segunda revolução educacional: o compromisso do Estado com a educação.

O sentido dessa segunda revolução educacional consiste no fato de resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas. (ESTEVE, 2004, p.26)

O episódio histórico que representa, segundo Esteve, essa mudança no pensamento situa-se na Prússia, no século XVIII, quando Frederico Guilherme II promulgou um código escolar que tirava do clero a administração das escolas, passando-a para um Ministério da Educação, formalizando a responsabilidade do Estado na tarefa educativa e tornando a educação pública e obrigatória, com a implantação de um processo de organização da educação com a supervisão do Estado.

Essa ação do rei Frederico Guilherme II ocorreu em continuidade à de seu predecessor, que já estava estabelecendo assistência às escolas elementares — ou seja, como vimos, havia um pensamento subjacente se formando para culminar no que se chama a segunda revolução.

Esse processo que ampliou o acesso à educação passou por grande dificuldade de implantação efetiva, já que modificava um sistema educacional vigente, mesmo que descentralizado. Este, na verdade, foi substituído por outro que ainda não estava amadurecido em termos de regência do processo educativo nas instituições, e tinha o desafio do

atendimento à população que passaria a frequentar a escola. Seria necessária a construção de muitas escolas, e assim foi feito.

A responsabilidade assumida, no entanto, se referia apenas ao ensino das primeiras letras e de cálculos elementares, correspondendo ao ensino fundamental básico. Mesmo assim, ainda existia, segundo Esteve, uma diferenciação entre a educação oferecida às classes populares, que era limitada a aprendizagens instrumentais, e aquela oferecida às escolas elitistas, para alunos pertencentes a classes sociais superiores, onde o ensino se voltava à obtenção de diplomas que permitiam exercer carreiras civis e ocupar cargos administrativos.

Fica claro que houve uma grande mudança na comparação entre a segunda revolução educacional, provocada pela ampliação do acesso aos bancos escolares e a primeira revolução educacional, que atendia apenas a alguns poucos.

A partir do século XVIII, no que diz respeito à quantidade de alunos a serem educados, embora ainda não fossem todos, já eram muitos os presentes em salas de aula. Isso trouxe como consequência a necessidade de um espaço de atendimento a grupos de alunos por uma pessoa que estava encarregada da transmissão do conhecimento a eles. É nesse espaço que se deu, pela primeira vez, a configuração da sala de aula nos moldes próximos ao que conhecemos hoje: um local cercado por paredes, com um professor à frente e vários estudantes distribuídos em mesas.

Como estamos apontando para a questão do aumento no número de estudantes, julgamos importante fazer um registro em relação ao tipo de público que passou a ter acesso à educação no século XVIII. Precisamos destacar que, embora se falasse de ampliação do acesso, e educação para todas as crianças, isso significava, na época, apenas uma parte das crianças, já que ainda existia a restrição de gênero traduzida no impedimento do acesso pelas mulheres à educação. Como também havia restrição para alunos com quaisquer dificuldades de aprendizagem, entendemos que mais da metade da população estava fora das escolas.

Dessa forma, o problema da seleção que esteve presente no período antigo do nascimento da escola ainda permanecia.

Voltando nosso olhar para o interior da sala de aula dessa época, chamamos a atenção para as características que formavam o grupo de alunos que frequentava os bancos escolares: um grupo de crianças brancas, do sexo masculino, de idade semelhante, que desempenhavam de maneira satisfatória em relação aos ensinamentos, e que pertenciam a uma classe ou categoria social semelhante.

Optamos por construir aqui essa imagem de sala de aula para identificar um fenômeno que passa a ser relevante para nossa discussão: a homogeneização do grupo de alunos dentro da sala de aula, sustentada por uma lógica de pedagogia baseada na seleção e consequente exclusão, proposição com que o professor passou a lidar.

A homogeneização do grupo trazia, supostamente, a necessidade de certa forma de trabalho por parte do professor, baseada em propostas unificadas de métodos para a classe toda, já que o professor era um, e os alunos, muitos. Não haveria demanda pela variação de ações pedagógicas, pois não havia tanta diversidade no grupo. Os que não conseguissem acompanhar eram progressivamente excluídos numa lógica seletiva dos mais aptos.

Essa é a lógica de pensamento que se manteve presente pelos séculos seguintes, enquanto o pensamento a respeito da educação como direito civil e dever do Estado ia progressivamente se configurando. Dessa forma, entre avanços e retrocessos, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, para que fosse efetivamente implantada com base na inclusão de todos.

Essa questão do berço da relação entre direito e dever na educação, que passa a alimentar os movimentos em prol da ampliação do acesso à escola, conheceu desdobramentos distintos. De fato, embora a obrigatoriedade da educação tenha tido seu início na Prússia, e somente décadas mais tarde na França, os ideais que fundamentaram ambas as ações foram diferentes. Na Prússia, havia a intenção de fortalecimento do Estado através da instrução, ao passo que, na França, havia a promoção dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, ideais que, vale dizer, são os que mais se aproximam da concepção de direitos e deveres. Para afirmarmos isso, recorreremos ao texto sobre a obrigatoriedade da educação na Prússia, publicado recentemente.

Partindo do contexto prussiano, a promulgação de uma educação obrigatória possuía motivos, intenções e finalidades diferentes do ocorrido décadas mais tarde na França. Não estava relacionada com a reformulação de uma sociedade, mas, como veremos, com o fortalecimento do Estado perante seus cidadãos, o ideal máximo de soberania e obediência. (CELETI, 2012, p. 30)

Esteve (2004) observa que o processo histórico no qual os Estados se responsabilizavam pela educação, até tornar efetivo um sistema educacional que alcançasse toda a população infantil, ocupou largo intervalo dos séculos XIX e XX.. Tal sistema, ademais, podia ser considerado incompleto em inúmeros Estados ainda no limiar do século

XXI, já que, segundo levantamento produzido em 2002 pela Unesco, não se verificava até ali o provimento de vagas nas escolas para todas as crianças.

Destacamos a análise do autor ao lembrar que o processo de ampliação das vagas nas escolas e a efetiva democratização da educação são fenômenos que ocorreram, nas diferentes nações, em momentos distintos, a maioria dos quais, diga-se de passagem, após a Segunda Guerra mundial. Entretanto, hoje, uma década depois do levantamento da Unesco citado por Esteve, não podemos ainda dizer que a exclusão seja coisa do passado, já que ainda encontramos algumas nações que, baseadas por exemplo em preceitos religiosos, impedem o acesso das mulheres à educação.

Vimos que a questão das vagas que precisavam ser abertas em escolas era o desafio estrutural da assunção do compromisso dos Estados em oferecer educação para todos. Isso se tornava um fator limitante para a conclusão do processo de democratização da educação. Enquanto esse processo não se efetivava, uma consequência se apresentava: a falta de vagas forçava a lógica da seleção dos considerados mais aptos e da consequente exclusão dos menos aptos. Conforme Esteve (2004) identifica, esse fator de pressão na limitação da universalização da educação perdurou até as décadas de 1940 e 1950, mesmo nos países mais desenvolvidos.

“Ainda nesses anos a educação era definida como um privilégio, e todas as etapas dos sistemas educacionais emergentes aceitavam com naturalidade o exercício do papel seletivo”. (ESTEVE, 2004, p. 29)

Nesse sentido, poderíamos resumir nosso quadro do acesso, pensando na ideia de transição histórica de uma educação oferecida para pouquíssimos para uma educação oferecida para vários, e depois para muitos, mas ainda muito longe de uma educação para todos.

Ao citarmos a questão dos alunos mais aptos, vamos identificar ao longo da segunda revolução educacional a questão da variedade dos alunos em salas de aula, identificada tanto no que diz respeito ao desempenho acadêmico, quanto no que se refere ao aspecto atitudinal, principalmente quando alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e outros demonstravam condutas inadequadas em relação às normas disciplinares das escolas.

Com isso, o grupo que ficava dentro das salas tendia para a semelhança, já que se excluíam os que não se adequavam. Estava sendo, portanto, preservada a homogeneização da turma.

Se um adulto de hoje se perguntasse sobre o que acontecia na escola em que ele estudou com as crianças que apresentavam problemas de conduta ou com as crianças mais lentas para aprender, descobriria que nossa resposta pedagógica era única e clara: expulsá-los. Dessa forma o trabalho em nossas escolas era tão mais fácil para nossos professores, quanto mais se avançava nos diferentes escalões seletivos do sistema escolar, já que as crianças com problemas de conduta e as mais lentas para a prender iam abandonando as escolas no momento em que suas dificuldades ficavam evidentes. (ESTEVE, 2004, p 33)

A questão do desempenho acadêmico dos alunos e da escola como um todo era um fator acompanhado pela sociedade, representando a principal dimensão de qualidade da escola. Durante a segunda revolução educacional, a qualidade da educação era avaliada pela sociedade através da informação sobre os índices de aprovação em exames oficiais, aplicados aos alunos, de onde se extraía um percentual de desempenho. Esse registro levava a novos processos de seleção até o ponto em que aqueles alunos que não obtinham resultados interessantes eram excluídos do grupo. O autor destaca:

Esse era um dado que permitia fazer comparações supostamente “objetivas” entre escolas de cada cidade. Entretanto, prevendo que determinados alunos pudessem comprometer suas estatísticas de aprovados nos exames oficiais, as escolas estabeleciam um mecanismo contínuo de seleção. Por essa razão, a cada ano, ao acabar o curso, os pais das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem eram convocados pelo diretor da escola, que os convidava cortesmente a abandonar o curso. (ESTEVE, 2004, p.31)

Os pensamentos que vão servir de base para a terceira revolução educacional vêm da progressiva identificação da disseminação dos ideais de igualdade da Revolução Francesa, que foram se popularizando e contribuindo como força para universalizar o ensino e diminuir a exclusão. A concepção de educação entendida como um direito civil, e consequente dever dos Estados, vai levando os governos europeus a promover a real inclusão de todas as pessoas nas escolas legitimadas pela legislação constituinte nesses países.

A Declaração dos Direitos Humanos, assinada em 1948 pela maioria dos quarenta e oito Estados participantes de sua formulação, portanto, depois da Segunda Guerra mundial, teve, em seu artigo XXVI, a assinalação do direito:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, ART. XXVI)

Associado à discussão de direitos e deveres estava também o interesse dos países no desenvolvimento da educação do povo, por entendê-la como uma forma de impulsão de seu desenvolvimento econômico.

Esteve aponta, como exemplo, a disputa entre Estados Unidos e União Soviética na época da Guerra Fria, quando os soviéticos lançam o primeiro satélite artificial.

Ao analisar as causas da primazia da URSS no âmbito científico e tecnológico, vai-se descobrir o conceito educacional de “reserva de talento” e os conceitos de “capital humano” e “economia do conhecimento”. Efetivamente desde a reforma educacional realizada após a revolução soviética a Rússia implantara a educação obrigatória, incorporando as mulheres em todos os níveis de seu sistema educacional. (ESTEVE, 2004, p.77)

Ficava então estabelecida no pensamento vigente a relação entre a educação da população e economia do país.

Esse fator contribuiu favoravelmente para a ampliação do acesso às escolas por todos e, embora a efetiva conversão do direito em realidade carecesse de alguns anos ainda para sua real implantação, passamos ao momento em que em cada país configura de fato a universalização do acesso para a população infantil. Este é o marco, para o autor, da terceira revolução educacional na Espanha (seu país natal): o momento em que a escolarização atingiu toda a população infantil, além da instituição da obrigatoriedade do ensino médio, na década de 1980, após a aprovação da última constituição de 1978.

Esteve destaca que essas duas medidas traziam como consequência o fim do sistema educacional baseado em exclusão, pois, com a crescente expansão do número de estudantes que já integravam as salas de aula nos séculos anteriores, agora o acesso se tornava efetivo aos grupos até então excluídos, como as mulheres, os negros, as crianças mais lentas na aprendizagem e aquelas que apresentavam problemas de conduta.

Destacamos aqui um aspecto extremamente relevante que modifica a configuração da sala de aula a partir desse fenômeno: a questão da composição do grupo-classe.

Se, durante a segunda revolução educacional, a lógica da seleção e exclusão resultava em grupos de crianças em salas de aula que tinham muitas semelhanças entre si, por serem os

que atendiam aos vários critérios que já citamos, a partir da terceira revolução educacional, que seguiu outra lógica com a educação como direito civil e inclusão de todos, as salas de aula passaram a ser compostas pela ampla variedade de alunos e alunas.

Esse processo de mudança e inserção das diversidades não foi instantâneo, tendo, sim, se tornado crescente com a inclusão das mulheres, das crianças de diferentes etnias e grupos sociais, e das crianças com dificuldades de aprendizagem por déficits cognitivos, movimento esse alinhado com a efetiva multiplicação dos estabelecimentos escolares.

A heterogeneidade dos alunos em sala de aula foi acentuando-se progressivamente e modificou o público que seria atendido pelo professor, que até então não estava sendo preparado para ele. Esse fenômeno traria para o professor a necessidade de mudança em sua ação, pois o cenário havia mudado. O impacto no trabalho do professor é apontado por Esteve ao comentar sobre a forma como os professores perceberam a mudança.

No entanto a situação atual, sob a perspectiva individual do professor na sala de aula, é avaliada como um desastre total: antes ele tinha uma classe com 28 bons alunos e dois maus, e agora os números se inverteram. Sob a perspectiva individual de sua sala de aula, o nível de ensino baixou indiscutivelmente... (ESTEVE, 2004, p.37)

Aqui destacamos a menção da ideia de perda da qualidade na educação, fenômeno que é identificado pelo professor, que não necessariamente o reconhece como resultado do maior acesso dos alunos. Concordamos com Esteve quando aponta que, em termos coletivos, não se poderia afirmar a correlação entre acesso e qualidade, já que os alunos que eram antes excluídos e, até então, não tinham quase nenhum desenvolvimento podiam agora progredir. Portanto, em termos gerais, houve um aumento no nível de aprendizagem da população.

Ressaltamos as duas dimensões de análise da heterogeneidade advinda do acesso escolar. Na ótica de cada professor, a variedade representava problemas e dificuldades de trabalho em relação ao passado que estes viviam na execução da tarefa docente. Já na ótica do nível de ensino da população como um todo, ela representava um ganho indiscutível em relação ao período anterior.

Entendemos que essas dimensões não se equivalem em significação para a sociedade em geral, de um lado, e para o cidadão em particular, de outro. A universalização do acesso era essencial, porém também ponderamos que, se os professores que recebiam esses alunos não mobilizassem ações que atendessem ao novo contexto, passaríamos a lidar com outra

forma de exclusão: todos os alunos dentro de sala, mas sem serem reconhecidos e atendidos em suas diferenças e necessidades.

Atender aos professores, no sentido de prover recursos para que conseguissem lidar com esse cenário, passaria a ser uma ação premente para realmente possibilitar a inclusão dos alunos, conforme o autor destaca:

A sociedade pede a nossos professores um esforço de integração que eles enfrentarão com generosidade. Mas, ao mesmo tempo, nossa sociedade deve revalorizar o trabalho de nossos professores, oferecendo-lhes os meios adequados a essas novas dificuldades, e modificando sua formação inicial e suas condições de trabalho, para que eles não se vejam diante de uma tarefa impossível. (ESTEVE, 2004, p. 42)

A questão que começou a se apresentar se relacionava ao modelo pedagógico que era utilizado até então pelos professores para um tipo de público, e que não atendia mais ao novo público que se apresentava para aprender. Como a preparação dos professores havia sido feita para outro contexto de sala de aula, criava-se uma tensão entre a necessidade de atendimento a uma nova demanda e os recursos disponíveis dos modelos pedagógicos que os professores possuíam. Ao comentar sobre essa relação, sob o ponto de vista dos professores, Esteve apontou um crescente sentimento de desorientação nos professores, que eram obrigados a buscar novos procedimentos de trabalho para lidar com a realidade que se apresentava, porém isso não era imediato nem simples.

Essas mudanças sucediam-se com tal rapidez que eles mal conseguiam elaborar uma análise mínima do que estava acontecendo, e muito menos respostas adequadas aos novos problemas. ... A falta de resposta de nossos sistemas educacionais, oferecendo soluções, formação e novas condições de trabalho a nossos professores para enfrentar os problemas mais evidentes, fez com que o processo de extensão da terceira revolução educacional fosse vivido com uma impressão geral de desorientação. (ESTEVE, 2004, p. 76)

1.2 A quarta revolução educacional

Em um artigo publicado por Araújo (2011), sete anos depois do livro de Esteve, o autor resgatou discussão sobre as revoluções educacionais apresentadas por Esteve. Em sua exposição, descreve as consequências da proposição e faz algumas considerações, aprofundando algumas de ideias próprias, já falando de uma realidade brasileira também. Ao

dar continuidade às reflexões que Esteve trouxe, Araújo pressagia a aproximação da quarta revolução educacional e discute a questão dos modelos pedagógicos mais ou menos eficazes de acordo com cada momento.

Araújo estabelece relações entre duas realidades: de um lado, a desorientação dos professores e as dificuldades nas salas de aula; de outro, as transformações dos modelos educativos que estão colocados em ação na relação ensino-aprendizagem.

A seu ver, essa relação seria condição para a adequação do trabalho dos professores às realidades que se apresentaram em cada época. Para isso, chama a atenção para o destaque que toma a figura do professor em cada momento histórico apontado por Esteve, e lembra que, na transição da primeira para a segunda revolução, não só o professor muda de papel, como o modelo de que ele se utiliza também sofre alteração:

Configurou-se nesse movimento histórico um modelo pedagógico e arquitetônico de instituição educativa que diferia daquele modelo de educação individualizada, dos preceptores, que dominava o processo de ensino. O novo modelo colocou no centro do processo a figura do professor, que era o detentor e o transmissor do conhecimento, com um maior número de alunos sob a sua responsabilidade. (ARAÚJO, 2011, p.34)

Ao comentar, em seguida, a necessidade de nova transformação do modelo pedagógico quando da segunda para a terceira revolução educacional, o questionamento do autor se dirige para a resposta da educação às necessidades impostas pelo novo tempo.

[...] será que a educação pública, tal como a conhecemos, concebida nos séculos XVIII e XIX para atender a uma pequena parcela da sociedade e com um modelo pedagógico-científico em que o conhecimento estava centrado no professor, dá conta de atender aos anseios e às necessidades da sociedade contemporânea? (ARAÚJO, 2011, p.34)

Ao lado das discussões que se referem à qualificação do professor, salienta a exigência de um modelo educacional renovado, adequado às mudanças da época.

A integração desses “novos” alunos e alunas às salas de aula, muitos deles filhos e filhas de pais não escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, vem exigindo a necessidade de pensar novas formas de conceber a educação. (ARAÚJO, 2011, p. 35)

A dificuldade de colocar em prática modelos pedagógicos adequados seria o grande desafio para a qualidade da educação, dimensão que agora se apresentava como centro das

atenções, uma vez que a questão da acessibilidade estava resolvida. Para tal, o autor identifica a necessidade de mudança na atuação dos docentes, principalmente em relação à forma de abordar temas ou conteúdos, indicando-as como caminho para contemplar as novas demandas sociais.

Segundo Araújo (2011), a tríade acesso, número e qualidade estaria desigual e assimétrica (como ilustrado na Figura 1, obtida de seu artigo), e isso seria a fonte dos problemas atuais que os professores enfrentam nas salas de aula.

FIGURA 1 – Desequilíbrio entre qualidade, acessibilidade e equidade na educação

FIGURA 2 – Equilíbrio entre qualidade, acessibilidade e equidade na educação

FONTE: ARAÚJO, 2011, p.38.

A resposta para lidar com a questão seria a reinvenção da educação com um modelo pedagógico diferente do que funcionara até então, propondo mudanças profundas na própria estruturação e funcionamento da escola, e principalmente no papel que o professor precisaria ocupar.

Assim, não há como pensar que os processos educativos seguirão nos modelos comentados do século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento. (ARAÚJO, 2011, p.40)

Quando Araújo se refere a esse conjunto de mudanças, aponta para as transformações no modelo pedagógico tanto em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, como em relação à forma a ser aplicada. Para ele, o novo se consolidará, também, na reconfiguração das relações entre professores e alunos em sala de aula, com a mudança de papéis e a substituição de um modelo pedagógico calcado no ensino por um modelo focado na aprendizagem, com a participação ativa dos alunos. Essa seria, segundo o autor, a quarta revolução educacional.

Lidamos até aqui com um quadro complexo e dinâmico de transformações que estão acontecendo na educação contemporânea. Enquanto compreendemos o percurso histórico que delineia a realidade educacional, novas demandas surgem e os professores recebem mais responsabilidades para as quais não foram preparados. Em choque com essa realidade, irrompe uma imagem conceptual segundo a qual os professores estão atrasados em relação ao processo educativo.

Essa imagem pode ser sintetizada pela ideia de que hoje a totalidade de professores é nascida no século XX, mas a grande maioria ainda foi formada dentro do paradigma do séc. XIX, e todos eles estão com a tarefa de formar alunos dentro de um novo paradigma para o século XXI.

Esse fenômeno presente no cotidiano do professor se tornou um desafio aos governos que, embora tendo em boa medida vencido a batalha da acessibilidade, não parece progredir na frente de combate aberta no campo da qualidade educacional brasileira.

Por entendermos que é necessária uma investigação sobre a forma como nosso país vivenciou até aqui essas transformações, faremos a seguir uma análise de como a questão da democratização do ensino se desenvolveu em nosso contexto.

1.3 A história da educação no Brasil na perspectiva das revoluções educacionais

Embora as referências de Esteve (2004) se relacionem a uma história contada a milhares de quilômetros do Brasil, ou seja, na Espanha e em outros países europeus, vale traçar um paralelo para identificarmos quais desses elementos guardam, em nosso país, alguma similaridade para podermos entender se os fenômenos que aconteceram na Europa também tiveram aqui seu lugar e se apresentaram alguma sincronicidade. Isso poderia ser esperado se lembrarmos que Portugal também sofria transformações que repercutiam na colônia.

Para efetuarmos essa análise, buscamos referenciais da história da educação no Brasil na Unicamp, com o grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), que, há vinte anos, estabelece estudos na área e, em especial, sobre os textos específicos das Constituições brasileiras. Acrescentamos também os trabalhos de Ghiraldelli Jr. sobre filosofia e História da Educação, bem como o livro de Osmar Fávero, que também analisa a questão educacional a partir das Constituições.

No material pesquisado, pudemos compreender o desenrolar dos fatos principais que influenciaram os processos de mudanças sociais e educacionais vividas no país.

Estabelecemos nossas limitações ao abordarmos um período de mais de quinhentos anos de história em algumas linhas, e procuramos destacar apenas eventos que possam auxiliar-nos na busca de analogias relacionadas às transformações sociais que citamos no item anterior desta pesquisa.

Levantando informações sobre a história da educação, destacamos o trabalho de Seco e Amaral (2006) sobre as intervenções do Estado na educação com as chamadas “reformas” e iniciamos nossa discussão a partir do século XVI.

Conforme dados constantes na pesquisa das autoras, desde a fundação da primeira escola brasileira pelos jesuítas, em 1549, até as mudanças introduzidas pelo Marquês de Pombal no século XVIII, era dessa ordem religiosa a responsabilidade pela educação do povo. Nesse longo período, a principal finalidade da tarefa “educadora” dos jesuítas era promover a catequização da população, atividade que se operou até o fim sem grandes interferências.

Foi na época do Marquês de Pombal, no séc. XVIII, que vivemos, aqui no Brasil, uma mudança de mãos da educação, à semelhança dos movimentos ocorridos na Europa, com a assinatura de um alvará de 28 de junho de 1759. Esse alvará estabelecia o controle do Estado sobre a tarefa educativa e tinha o objetivo de criar mecanismos de organização, fiscalização e controle da área educacional.

[...]ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único, e uma não se articulava com as outras. (SECO e AMARAL, 2006)

Ou seja, aqui também, no mesmo século em que ocorreu na Europa, a responsabilidade da educação saiu do clero para ficar sob as diretrizes do governo, quando os jesuítas, responsáveis pelo processo educacional, foram expulsos.

As dificuldades originadas pelas mudanças trouxeram desafios à educação no Brasil, pois a transição iria requerer um sistema que substituísse o jesuítico.

Conforme as autoras, embora houvera aqui uma ação de tomada de controle da educação pelo Estado simultânea à ocorrida na Espanha e em Portugal, assistiu-se no Brasil a um retardo na implementação das novas propostas de mudança educacional em relação, particularmente, à velocidade com que isso se deu em Portugal. As autoras revelam que houve um descompasso no processo de implementação das mudanças propostas.

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia. (SECO e AMARAL, 2006)

Segundo Seco e Amaral (2006), o ensino, que era medianamente unificado, baseado em seriação, passou a ser disperso e fragmentado, com aulas isoladas de grego e latim, ministradas por professores leigos e mal preparados, o que poderia sugerir uma dificuldade maior, aqui, em implementar as mudanças anunciadas.

Prosseguindo em nosso processo de análise entre fenômenos e ações, verificamos o cenário que se seguiu no Brasil até a eclosão da terceira revolução educacional. Para realizarmos essa análise, buscamos os elementos relacionados aos direitos e deveres na área educativa que, presentes nas Constituições brasileiras, podem nos mostrar a sucessão de fatos e ações que levaram o Brasil ao cenário da contemporaneidade da educação.

1.3.1 O acesso à educação: direitos e deveres nas Constituições brasileiras

Anteriormente, abordamos a questão da importância do reconhecimento formal da educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado para que se desenvolvam ações efetivas no sentido de promover o acesso de todos aos bancos escolares.

Esse reconhecimento formal pode ser identificado através da análise dos documentos oficiais dos governos que expressam os desejos da população e as responsabilidades do Estado. Os documentos centrais que evidenciam a posição do governo frente às grandes questões de seu povo são as Constituições.

Analisando as Constituições brasileiras, procuramos destacar apenas os aspectos que se referem à forma como a questão do acesso à educação foi definida pelo documento, com foco em reconhecimento de direitos e deveres, que foi o centro de nosso interesse para prosseguirmos na análise do processo da acessibilidade no Brasil.

Além da análise dos textos das Constituições, recorreremos também às referências do autor Osmar Fávero, colhidas em sua obra "A Educação nas constituintes brasileiras", de 2001, e do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., retiradas de seu livro "Filosofia e história da educação brasileira", publicado em 2003, referências essas que contribuirão, aliás, para nossas considerações sobre o tema.

O reconhecimento da ideia de educação como direito de todos deu-se formalmente pela primeira vez, no Brasil, na Constituição de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, no período da Segunda República. A Constituição foi criada após a Revolução Constitucionalista, vencida por Vargas, e em resposta ao compromisso que ele tinha assumido.

Essa Constituição, em seus artigos 149 e 150, definia a educação primária como obrigatória, além de propor a organização dos sistemas de ensino juntamente com a instauração do Ministério da Educação. Nesse documento, verificamos que, embora haja uma percepção de direito civil, a responsabilidade sobre a execução desse direito era compartilhada entre a família e os poderes públicos. Conforme destaca o artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 16/07/1934)

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), em comparação com a forma como se manifestam na Constituição de 1891, as ideias democráticas foram mais bem acolhidas na Constituição de 1934, como bem destaca o autor:

O texto aprovado pela Constituinte, e que se fixou no capítulo “Da educação e da cultura” da Carta Magna, garantiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, assegurou a ideia da “tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário”. O reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino ficou condicionado ao fornecimento de um “salário condigno aos professores; a “liberdade de cátedra” foi aprovada sem ressalvas; foi fincada em “nunca menos de 10%” a quantia a ser retirada dos impostos arrecadados pela União destinada ao “sistema educativo”. (Ghiraldelli Jr. , 2003, p. 79)

Porém, ainda analisando o documento constituinte, no item (e) do parágrafo único do artigo 150, encontramos um mecanismo seletivo dos alunos, quando se considera a redação proposta que determinava que, se houvesse limitação de espaço para atendimento, far-se-ia a seleção dos alunos por inteligência:

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 16/07/1934)

Esse artigo, associado à incapacidade do governo de implantar as escolas em número suficiente no país, com provimento de vagas para todos, configurava um instrumento de exclusão, privando da instrução aqueles que não passassem nos exames.

Percebemos que o texto, além de explicitar a possibilidade de inexistência de vagas para todos, abstinha-se de apontar uma solução para a ocorrência do problema, ou seja, o dever do Estado não era algo que se concretizava em ação. A essa omissão, somava-se a definição, pelo Estado, dos critérios de exclusão dos excedentes: dificuldade em aproveitamento ou de inteligência.

Esse mesmo processo de exclusão já foi citado neste trabalho na apresentação das revoluções educacionais, quando se identificava, durante a segunda revolução educacional, a seleção dos alunos de acordo com as vagas existentes. Lógica que levava à formação de salas de aula com grupos homogêneos de alunos.

O panorama político no período de elaboração da Constituição de 1934 era bastante distinto do de 1937, pois neste se implantou o “Estado Novo” a partir do golpe militar de Getúlio Vargas, enquanto a Constituição de 1934 foi elaborada por uma assembleia constituinte, a de 1937 foi redigida por Francisco Campos.

Ao estabelecermos as características da constituição de 1937 no que se refere à educação, podemos identificar que, nas palavras de Ghiraldelli (2003), “a Carta de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934”.

O autor também destaca que, na nova carta, o governo se eximia de responsabilidades até então assumidas.

O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.83)

Em relação à gratuidade, também houve um retrocesso, observado no artigo 130 da Carta de 1937, que explicitava que:

A gratuidade não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.
(BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937)

Ao comentar esse artigo da Constituição, Ghiraldelli Jr. destaca que, ao definir um processo em que os menos necessitados deveriam custear a educação dos mais necessitados, sem a mediação de determinação do Estado, isso significava, na prática, a mera não proposição de qualquer defesa da educação popular geral, o que levaria à manutenção da exclusão por pelo menos mais nove anos, isto é, até a proclamação da Carta de 1946.

Como consequência do frágil comprometimento do Estado com a tarefa educativa, nos nove anos seguintes, formou-se um sistema educacional que retratava a dificuldade de ascensão social das camadas menos favorecidas.

Para destacar esse processo, Ghiraldelli Jr. comenta que:

O caminho escolar dos setores mais pobres da população, se chegassem à escola e nela escapassem de se transformar em índice de evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes, num sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de ascensão social pela escola..... (GHIRALDELLI JR., 2003, p.89)

Após a deposição de Getúlio Vargas, forma-se a nova Assembleia Nacional Constituinte, que procederá à promulgação da Constituição de 1946, com o retorno, à lei máxima, do direito à educação e com a inclusão, em seu artigo 166, de uma nova determinação, a saber, a obrigatoriedade do ensino primário, ficando a gratuidade da educação (para todos) restrita apenas a esse nível de instrução.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial superior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1946)

Fazendo uma comparação breve com as leis de alguns países europeus, lembramos que a Espanha teve a obrigatoriedade da educação primária definida desde 1857, pela chamada *Ley Moyano*, porém a duração da escola primária era menor que em outros países europeus. Na França, desde 1882, a lei aprovada pelo Congresso francês também garantia a obrigatoriedade da educação primária e a respectiva gratuidade, o que nos colocava em posição de muito atraso.

Fávero (2001), comenta as questões educacionais subsistentes nos documentos legais, em seu livro “A educação nas constituintes brasileiras”, publicado em 2001, destacando que, progressivamente, nos textos constitucionais é perceptível que o Estado vai tornando-se cada vez mais presente no campo da educação, assumindo a tarefa como um dever, a partir do momento em que, embora não estivesse expressa a palavra, a gratuidade da educação primária era, na prática, o reconhecimento de um dever do Estado.

Entretanto, por mais que isso pudesse ser considerado real, seriam necessárias ações de implementação de escolas em grande número, dadas as dimensões continentais do Brasil, o que se tornaria alcançável se houvesse, além de pressão e agilidade de implantação, um compromisso formal do Estado em sua Carta Magna.

Dando continuidade à história, porém, essa progressão citada por Fávero sofreu outro revés na constituinte de 1967, que é vista como um retrocesso, no sentido de o Executivo tentar suprimir algumas disposições da Constituição de 1946 que sinalizavam para a obrigatoriedade e gratuidade da educação.

A intenção era manter no texto apenas a educação como direito de todos, somada à liberdade de ensino e à igualdade de oportunidades. Depois de muita negociação, volta ao texto a gratuidade para o ensino primário, enquanto que, para o médio e o superior, ela estava assegurada apenas para os que comprovassem insuficiência de recursos. A citação da educação como dever do Estado não está, portanto, expressa ainda nessa Constituição de 1967, como não estava nas anteriores.

Nossa última constituição vigente, de 1988, que se originou em momento histórico de retorno à democracia no país, destacava, dentro dos direitos sociais dos cidadãos, a educação, onde a ideia de ensino primário foi substituída por ensino fundamental, com oito anos de duração.

Mais tarde, por meio da lei nº 11274 de 2006, mudanças nesse nível de ensino o transformaram de 8 para 9 anos de estudo.

Como Fávero (2001) destaca, a participação popular no advento da nova Constituição trouxe o que havia muito se esperava em relação ao estabelecimento da responsabilidade do Estado sobre a função educativa.

O grau de participação da sociedade civil na elaboração da Constituição de 1988 traduziu essa concepção ascendente e, talvez por isso ela seja reinventora de novos direitos sociais, aí compreendida a própria educação. (FÁVERO, 2001, p.26)

O próprio texto da Constituição de 1988, em seu início, no artigo 6º, identifica a educação como direito social.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988)

Em seu artigo 205, inscreve-se finalmente a formalização de dever do Estado para com a garantia do direito à educação para todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988)

Segundo Fávero, esse reconhecimento foi importante para o avanço da universalização da educação no país.

Mas a assunção da educação como um direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental gratuita (FÁVERO, 2001, p.26)

Se um dos marcos da terceira revolução educacional era a implantação prática da educação para todos, e a instauração da obrigatoriedade do ensino médio também para todos, precisamos destacar que, aqui no Brasil, na Constituição de 1988, apenas a educação de ensino fundamental, até os 14 anos de idade, era obrigatória. Ainda assim, não podíamos na época afirmar que havia escolas e vagas para todos, conforme será apontado no item a seguir.

A obrigatoriedade do ensino médio só aconteceu em 2009, com a emenda constitucional nº 59 redefinindo a chamada educação básica, que reuniu os ensinos infantil, fundamental e médio em um único segmento, e tornando-os obrigatórios. Dessa forma, delimitou também as etapas de ensino para alunos com idades entre 4 e 17 anos e fez um resgate daqueles alunos que estavam excluídos por não estarem em idade adequada. Assim o texto ficou:

Art.208 [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988)

Já estabelecemos uma breve comparação entre as leis do Brasil, da Espanha e da França na questão de direitos e deveres na educação, mostrando a defasagem em que nosso país se encontrava. Fazemos agora um breve paralelo com um país vizinho que também passou por processos de implantação da obrigatoriedade do ensino, e guardou alguma semelhança ao atravessar regimes ditatoriais como aqui no Brasil.

Analizamos alguns dados sobre o Chile por concordarmos com a ideia geral de que é um país que se destaca por estar na liderança dos países latino-americanos no índice mundial de desenvolvimento humano (IDH), difundido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), seguido da Argentina, Uruguai, Cuba e Panamá. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi elaborado pelo PNUD, levando em conta renda per capita, esperança de vida e acesso à saúde e à educação, entre outros componentes.

Para as referências sobre a questão da educação no Chile, e sobre a história educacional na América Latina, citamos Villalobos (2000), no livro, “História da obrigatoriedade da educação no Chile”. Segundo o autor, que faz uma análise do processo da democratização do acesso à educação chilena, a educação primária tornou-se obrigatória desde 1920 na chamada *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, e veio a ser consolidada na constituição de 1925 daquele país. Em 1967, a duração da educação básica foi prolongada para oito anos e manteve-se obrigatória.

Villalobos assinala que, mesmo com o Chile atravessando momentos de grande transformação política, como com a Constituição de 1980 feita sob uma ditadura, o longo período ditatorial não representou tanto retrocesso, pois, na área da educação, o processo de ampliação da acessibilidade seguia e se organizava até o fim do regime militar nos anos 1990. Tanto assim que, em face da elaboração de uma nova Constituição quando a democracia se instala no país, as mudanças na área educativa não foram significativas, conforme destaca o autor.

Em nossa opinião, o fato dos governos democráticos não terem modificado a Constituição vigente na área da educação se deve a que esta atendia em geral às necessidades da população[...] (VILALLOBOS, 2000, p. 123, tradução nossa)

Segundo o autor, em março de 1990 é publicada, no Chile, a Lei Orgânica Constitucional da Educação, que estipulou de forma completa a questão da obrigatoriedade da educação básica: a gratuidade, o sistema estatal de educação, a liberdade de ensino, o direito à educação e o dever do Estado em promovê-la em todos os níveis (VILALLOBOS, 2000, p. 127).

Comparando a legislação dos países em seus processos constituintes, destacamos alguns aspectos para estabelecer nossas reflexões.

O aspecto relativo à questão da obrigatoriedade nos mostra que, no Brasil, a obrigatoriedade da educação primária surgiu pela primeira vez em 1934. Depois, foi revogada e retornou à Constituição apenas em 1946, o que sinaliza que, durante os anos de ditadura de Vargas, esse processo se paralisou e até retrocedeu em termos de reconhecimento de direitos e deveres. No Chile, o processo foi outro, apesar de politicamente o país também atravessar um regime ditatorial, mantendo-se algumas conquistas da educação que no Brasil, ao contrário, eram revogadas.

No Chile, a obrigatoriedade da educação primária tornou-se, desde 1920, um fato que se perpetuou por todas as outras Constituições do país. Como consequência, vimos que o processo de oferecer o acesso aos bancos escolares de todos os alunos aconteceu muito antes lá do que no Brasil, com a redução das taxas de analfabetismo. Isso nos colocava em posição de atraso no processo histórico da promoção do acesso também em relação a esse país.

Precisamos considerar que os desafios tinham dimensões diferentes, dadas as condições continentais do Brasil em relação ao país vizinho e as diferenças entre o desenvolvimento nas diversas regiões brasileiras; porém, se o desafio aqui já era maior, o retardo em começar a vencê-lo trouxe ainda mais dificuldades até sua efetiva superação.

1.3.2 A implementação do acesso à educação no Brasil e a questão da permanência

Entre a assunção da obrigatoriedade da educação, responsabilização do Estado em oferecer uma educação pública gratuita proclamada na Constituição de 1988, e o efetivo acesso de todos à mesma educação passaram-se quase duas décadas de esforços progressivos, que já vinham acontecendo.

Os trabalhos realizados por Ferraro e Machado (2002) a respeito da universalização do acesso à escola no Brasil foram representativos nessa área. Nessas obras, encontramos uma análise sob a ótica de que o acesso precisa ser compreendido como matrícula e permanência dos alunos na escola. Observação de extrema relevância quando se analisam quais condições são necessárias para garantir a continuidade de estudos dos alunos.

Na conclusão dos autores sobre análises de dados divulgados em Censos realizados no país desde a década de 1970 até 1996, houve um declínio nas taxas de exclusão escolar, em especial se tomados como base comparativa os alarmantes dados do Censo de 1980, que revelava que o contingente de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos que não frequentavam a escola (por estarem dela excluídos) beirava os 7,6 milhões, representando 33% do total nessa faixa.

Nessa perspectiva, as análises de Ferraro e Machado (2002) dos anos seguintes também demonstraram a progressiva batalha pela acessibilidade, visto que se verificou, entre 1980 e 1991, uma diminuição sensível no número absoluto dos não-frequentes com idade de 7 a 14 anos, o qual baixou de quase 7,6 milhões em 1980 para cerca de 5,7 milhões em 1991. Ainda dentro do grupo de 7 a 14 anos, a taxa mínima de não-frequentes, que era de 25,9% aos 11 anos em 1980, baixou para 15,1% aos 10 anos em 1991.

Esses dados nos mostram que havia duas batalhas em curso: a ampla abertura de vagas para a matrícula dos alunos, que estava sendo alcançada de acordo com os dados que se apresentavam, e a manutenção da frequência às aulas, , que, ao que tudo indicava, auxiliava no combate à evasão escolar.

Ao compararem os períodos de 1980/91 com as taxas do quinquênio 1991/96, Ferraro e Machado identificaram uma redução muito mais significativa dos níveis de exclusão da escola em todas as idades, embora os autores destacassem que os níveis de exclusão permaneciam relativamente elevados nos extremos do grupo de 7 a 14 anos: 10,8% aos 7 anos, e 16,9% aos 14 anos.

Um aspecto igualmente relevante para nossa pesquisa emerge de outras inferências desses mesmos autores: a questão da qualificação do grupo que estava excluído da escola. Ferraro e Machado destacam:

Em relação à condição nordestinos rurais, a análise desenvolvida mostrou que os estados da Região Norte apresentam taxas aproximadamente tão elevadas de *nunca freqüentaram* quanto os estados do Nordeste. Em relação à condição excepcionais, as variações nas taxas de *nunca frequentaram* entre as Unidades não nordestinas da Federação são de tal ordem que não poderiam ser o resultado de variações na taxa de incidência de excepcionais. (FERRARO E MACHADO, 2002, p.239)

Essa informação é importante por ressaltar que, embora houvesse a ampliação do acesso, ela não ocorreu de maneira uniforme no país. Havia um número maior de excluídos na população das regiões Norte e Nordeste, de nível social baixo, e com relação aos deficientes de todo o país, verificava-se um número ainda maior.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação, que trouxe uma proposta organizadora do sistema educacional, propondo regulamentações que visavam melhorar sua estrutura e funcionamento. Segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação, a LDB 9394/96:

[...]consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (PCNs, p.14)

Essa Lei passou a estruturar as diretrizes sob as quais se organizava o sistema educacional brasileiro, estabelecendo em 91 artigos as normas de funcionamento para a educação do nível básico ao superior, abordando tanto a organização escolar e as orientações de elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, quanto a organização das categorias profissionais relacionadas à educação e os requisitos de qualificação docente.

Em 2000, a Organização das Nações Unidas propôs um documento ao final de uma reunião internacional com representantes de 191 países, que, denominado Declaração do Milênio, consistia em um pacto internacional pela eliminação da pobreza, pelo qual se buscava a formalização de compromissos dos países em relação a metas sociais e educacionais a serem cumpridas até 2015, e perante os quais também o governo brasileiro se comprometeu. Entre as metas estava a Universalização da Educação Primária.

A partir da adesão do Brasil à proposta da ONU, para alcançar esses objetivos, o IPEA, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), passou a acompanhar o desempenho do país rumo aos objetivos, gerando relatórios periódicos de acompanhamento e propondo ações no sentido de obter avanços em direção às metas.

Para prosseguir na questão histórica da acessibilidade, encontramos no artigo de Oliveira (2007), intitulado “A universalização do acesso e qualidade da educação” ricas informações sobre o período subsequente a 1996. Segundo o artigo, o processo de acessibilidade atinge 97% da população brasileira em 2002, já no século XXI, mas, embora esse número representasse muitas crianças ainda fora das escolas, o avanço era significativo.

Apesar da necessidade de ainda se incorporar ao sistema educacional, em 2002, aproximadamente 3% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade (algo em torno de 800 mil crianças), é interessante observar que, desde o final da década de 1980, quantitativamente, havia vagas no ensino fundamental para toda a população na faixa etária. A rede física já comportava toda a população escolarizável, entretanto, a entrada tardia na escola ou as múltiplas reprovações faziam com que alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequadas. (OLIVEIRA, 2007, p. 669)

No relatório publicado pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) em 2009, feito a partir de um levantamento realizado pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2008, mereciam destaque os dados relativos aos anos de 1992 a 2008 que registravam que o acesso à escola foi o fator com maior crescimento nesse período, atingindo quase a totalidade das crianças e jovens no final do ano de 2008.

Porém, vale lembrar que era o acesso progressivo observado nas diferentes regiões do Brasil, com a construção de escolas e vagas para todos, que trazia o fenômeno da modificação nas salas de aula, com aumento na variedade de tipos de alunos.

A acessibilidade se resolvia de maneira real. Simultaneamente, avançavam os índices de reprovação escolar e evasão, conforme vimos em Gonçalves (2010), na obra intitulada “Universalização da educação básica no Brasil”, onde o autor compara as conquistas relativas aos desafios do acesso e da evasão escolar mostrando o desequilíbrio entre elas.

No final da década de 1980, já se declarava abertamente que a prioridade não era mais construir escolas ou criar vagas de ensino fundamental, visto que a oferta para o conjunto das crianças entre 7 e 14 anos estaria contemplada. Cabia, então, resolver as questões da repetência e da evasão. (GONÇALVES, 2010, p.22)

As salas de aula sofriam uma transformação refletida no aumento da heterogeneidade dos alunos, e os desafios que começavam a surgir se relacionariam à manutenção desses alunos nas escolas.

As discussões sobre formas de combater a exclusão consequente da evasão escolar apontavam o problema da repetência como causa principal, porém vários aspectos eram percebidos na questão.

Esses aspectos se relacionavam à dimensão da qualidade da educação, uma vez que a batalha da quantidade ia sendo vencida, ainda que tardiamente, como vimos.

Poderíamos refletir apontando para causas da repetência na época, relacionando a questão de um sistema que havia sido criado, desde seus primórdios, para atender a um grupo de alunos que não era mais a realidade que passava a se apresentar.

A relação entre repetência e evasão entrou no foco do debate e não havia consenso sobre a relação entre elas, com ponderações sobre ser a reprovação a causa maior da evasão escolar ou apenas mais um fator de um processo mais complexo, onde todo um modelo pedagógico estaria implicado, como acreditamos. Esse debate que acontecia desde o fim do século XX foi citado por Gonçalves (2010) e merece destaque por acreditarmos que havia mais aspectos que estariam sendo desconsiderados.

[...]portanto, o debate que se travava na década de 1990 – e que se estendeu até o início deste século – estava polarizado entre tratar a reprovação como o grande problema educacional e principal responsável pela evasão escolar, ou considerar a evasão como um problema com

múltiplas determinantes e, de tal monta, que não era tão intrínseco à reprovação quanto se colocava repetidamente à baila. (GONÇALVES, 2010, p. 24)

A questão é que, embora a acessibilidade à escola estivesse praticamente resolvida, a batalha da evasão e repetência se ampliava e estava direcionada aos grupos de alunos que antes estavam fora da escola: os excluídos, de classes sociais desfavorecidas. A inserção desses alunos nas salas de aula refletia o fracasso do sistema educacional em atendê-los da mesma maneira que atendia aos grupos de alunos de épocas anteriores, que vinham de processos seletivos excludentes e homogeneizantes.

Encontramos em Oliveira (2007) que essa questão da exclusão continua e merece atenção para que se concentrem esforços nesse desafio.

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. (OLIVEIRA, 2007, p.182)

Os dados que trouxemos corroboram a ideia de que, embora o Brasil estivesse com a atenção voltada para ampliar a acessibilidade, inclusive porque era um tema de atenção mundial, como veremos adiante, essa ação levou muito mais tempo do que seria desejável, o que trouxe como impacto um retardo no início, de fato, do que seria a nossa terceira revolução educacional.

Além disso, uma vez que a acessibilidade se concretizava, desafios de atendimento aos alunos agora incluídos se apresentavam. Um contingente de alunos passou a frequentar a escola pela primeira vez em suas famílias. Eram filhos e filhas de uma geração que não tinha tido acesso aos bancos escolares. Vinham de classes sociais e regiões nunca antes atendidas pela educação. Estavam sujeitos a um modelo educativo que acumulava até então relativo sucesso e prestígio na escola pública e que tentava reproduzir para esses alunos as mesmas propostas pedagógicas.

Poderíamos supor que as dificuldades surgidas em relação aos resultados desses alunos em especial, estivessem ligadas à ausência de ações que promovessem a efetiva aprendizagem e adequação dos modelos educativos às novas salas de aula que se configuravam. Para que isso ocorresse, entendemos que as realidades desses alunos precisariam ser compreendidas e consideradas quando na proposta de planejamento do escolar.

Essa ação, no entanto, ficou a cargo dos professores, que, com a preparação que tinham até então, seguiram com o que lhes era possível.

De fato, retomando o texto de Esteve (2004) no momento em que se refere às consequências da terceira revolução educacional, o quadro da época já apresentava sérios desajustes:

Os primeiros indícios de disfunções em nossos sistemas educacionais, ao passar de um sistema de elites a um sistema de massas, foram detectados nas novas dificuldades de trabalho dos professores – incapazes, em muitos casos, de solucionar com êxito os problemas práticos que essas mudanças profundas acarretavam em sala de aula. Nossos sistemas educacionais não souberam responder com uma modificação na formação de nossos professores que lhes permitisse enfrentar os novos desafios do ensino nem com uma profunda remodelação das condições de trabalho e reorganização institucional de nossas escolas. Pelo contrário, pretendeu-se continuar trabalhando no novo sistema educacional com a mesma organização escolar e o mesmo sistema de formação do antigo ensino seletivo. (ESTEVE, 2004, p. 79)

O fato é que, enquanto esse processo acontecia no Brasil, mais questões educacionais no fim do século tomavam a atenção de órgãos internacionais no sentido de se buscarem os rumos e desafios para a educação do século XXI e configurar as diretrizes para a educação contemporânea.

Capítulo 2 - A Educação Contemporânea

Se o século XX foi marcado pelo que Esteve chamou de terceira revolução educacional e suas consequências na Europa, vimos que, aqui no Brasil, esse fenômeno se consolida como proposta apenas a partir de 1988, ainda precisando ser concretizado e garantido em termos práticos. Estivemos e ainda estamos lidando com as consequências do lento processo de acessibilidade e universalização do ensino no Brasil, buscando adequar nossos processos educacionais.

Ressaltamos também, em nossa discussão, que, por serem as transformações sociais e educacionais um fenômeno contextualmente globalizado, são promissores os sinais de que, a despeito de estarmos prontos ou não para lidar com as demandas educacionais atuais, existem ainda novas perspectivas direcionadas para a educação no mundo contemporâneo, que trazem novos desafios.

Caracterizaremos, neste capítulo, as perspectivas da educação contemporânea mundial e, em seguida, verificaremos como esses referenciais se manifestam aqui em nosso país, procurando compreender a posição que tem o Brasil em relação a eles.

2.1 Referenciais internacionais sobre as perspectivas para a Educação do séc. XXI

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um encontro promovido por organismos internacionais, entre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. O evento reuniu alguns dos países mais populosos do mundo para determinarem ações consensuais a respeito da formalização da criação de políticas públicas na educação.

Entre os objetivos da conferência, estavam a discussão e a apresentação de propostas de políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos em favor da universalização da educação básica.

O Brasil participou da conferência e iniciou ações que visavam realmente cumprir os compromissos assumidos na última Constituição. Essa reunião passou a ser citada como referência nos vários documentos oficiais que se originaram das conclusões tiradas do

encontro, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, publicados em 1997, em cujo texto se declara:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.14)

Em sequência à conferência Educação para Todos em Jomtien, a Unesco publicou um documento, em 1996, em que reunia vários estudos que identificavam quais seriam os principais desafios e rumos da educação para os anos que se seguiriam, e no qual também propunha novos objetivos educacionais para o século que se aproximava.

Esse documento ficou conhecido como Relatório Delors por ter sido organizado por Jacques Delors, então presidente da comissão organizadora, e tinha o título: “Educação: um tesouro a descobrir”. O relatório foi considerado referencial em vários países para influenciar as políticas públicas, do que foram exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados depois dessa publicação.

A estrutura do Relatório Delors procurava estabelecer um novo olhar para a educação, trazendo várias considerações a respeito das dimensões do processo educativo. Ali, ao final de cada capítulo, em seções chamadas “Pistas e Recomendações”, também se elencavam propostas de ação, dando diretrizes para que os governos pudessem criar mecanismos concretos, indo, portanto, além de compromissos.

A proposta de se reverem os objetivos e papéis da educação, colocando-a num cenário de complexidade, ampliava sua responsabilidade sobre a formação humana e apontava para a necessidade de formação de um outro indivíduo, que tivesse mais saber, além do conhecer e fazer, destacando também a necessidade de se aprender mais e por toda a vida. As aprendizagens de saber ser e saber conviver passaram a fazer parte dos objetivos da tarefa da educação, relacionados de forma constante em diferentes discursos teóricos.

Destacamos que essa nova visão trazia também para a discussão a questão da qualidade, pois qualidade e eficiência são aspectos relacionados aos objetivos previamente definidos de um processo.

Apresentamos então os aspectos do relatório em que essas dimensões de formação do indivíduo são contempladas como objetivos associados ao contexto de respeito à diversidade e às diferenças.

No início do texto do relatório, aparece a perspectiva da orientar a educação como processo de desenvolvimento humano, com a ideia de educação ao longo da vida. É um alerta de mudança em contraponto a um processo educacional marcado por limites rígidos para etapas de progressão de aprendizagem. Essa visão surge como promoção da inclusão.

É que, muito simplesmente, a educação ao longo de toda a vida permite ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os. O que nos libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social, ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos. (DELORS, 1998, p.21)

Ao chamar a atenção para a importância de se promover a compreensão entre os indivíduos, um dos itens do relatório discute a questão, sob o título “Compreender o mundo, compreender o outro”, alerta para a necessidade de preparação dos alunos para viverem em coletividade, priorizando-se a construção do respeito à diversidade. Citando esses aspectos, o relatório destaca:

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. (DELORS, 1998, p 47)

O relatório menciona em outros capítulos essa questão de olhar inclusivo para a diversidade, ao abordar a questão da participação democrática. No capítulo dois, destacamos:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (DELORS, 1998, p 52)

Seguindo o texto, o relatório aponta as duas finalidades da educação, reunidas no item intitulado “Educar para o desenvolvimento humano”. Nesse item, ele discorre sobre a questão

do capital humano dos países e assume o papel econômico da educação, mas não abre mão da dimensão humanista necessária à formação do indivíduo.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 1998, p. 85)

Como podemos perceber, ao longo dos capítulos do referido documento, há uma reincidência nas reflexões que apontam para o respeito à diversidade e equidade.

Destacamos esses aspectos para inseri-los na discussão que propomos a respeito da qualidade na educação, lembrando que estas duas dimensões de função da educação: a sustentada pelos interesses do desenvolvimento econômico das nações, e a baseada na visão humanista de desenvolvimento do indivíduo. Ambas influenciaram a definição do que seriam os objetivos e focos para programas educacionais e as ações de implementação, como também a avaliação que se faz sobre essas ações.

2.1.1 A questão da qualidade na educação contemporânea

A qualidade da educação é uma questão que entrou na pauta das discussões educacionais de forma globalizada no fim do século XX e permanece no século XXI como desafio. Conforme o problema do acesso aos bancos escolares era progressivamente solucionado, pudemos ver como a preocupação em torno do baixo desempenho dos alunos incluídos nas escolas, trouxe a questão da discussão sobre a qualidade da educação e seus indicadores. No Brasil, as discussões se intensificaram por conta dos elevados índices de repetência e evasão, com os quais o país precisou lidar nas últimas décadas, enquanto promovia a universalização da educação básica. Como evidência dessa preocupação do governo, apontamos o relatório do IPEA publicado em 2007 para acompanhamento do cumprimento dos Objetivos do Milênio. O relatório, publicado pela Presidência da República, apontava o problema do desempenho de alunos em decorrência da universalização.

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) demonstram que o nível médio de desempenho dos estudantes tem caído nos últimos anos, sobretudo entre os matriculados nas redes públicas.

Uma das possíveis explicações para isso é a incorporação de significativa parcela da população que estava fora da escola. Entre 1991 e 2005, foram incorporados 4,6 milhões de estudantes ao ensino fundamental e outros 5,2 milhões ao ensino médio das redes públicas.” (IPEA, 2007, p.45)

Ao buscar justificativas para a queda no desempenho escolar na rede pública a partir da ampliação do acesso à escola, o relatório de 2007 apontava para a falta de qualificação dos professores e para a falta de infraestrutura nas escolas.

Em geral, trata-se de alunos em situação de maior vulnerabilidade social que se deparam com um ambiente escolar despreparado para ajudar na superação dessa condição prévia. Entre as deficiências encontradas por esse grupo estão a baixa qualificação dos professores, a carência de materiais pedagógicos e a precária infraestrutura das escolas, características comuns às unidades situadas em áreas rurais e nas periferias urbanas. Dessa confluência de fatores negativos resulta o baixo desempenho desses ingressantes, que, em última instância, contribui para rebaixar a nota média dos estudantes das escolas públicas. (IPEA, 2007, p. 45)

Embora o relatório já reconhecesse várias causas para o problema do baixo desempenho dos alunos, a associação entre os resultados acadêmicos dos alunos em provas e os índices de repetência tem sido até hoje frequente, e a divulgação desses resultados leva a reflexões sobre em que bases a qualidade na educação está sendo discutida.

Destacamos essa linha de reflexão no texto de Fonseca, em artigo de nome “Qualidade na educação”, publicado na revista Cedes da Unicamp em 2009, no qual a autora aborda o tema da qualidade salientando as influências econômicas que interferiram nos projetos educacionais.

É possível concluir que, durante as últimas décadas, a qualidade educacional oscilou em meio a múltiplas influências. Os planos incorporaram, com mais ou menos intensidade, o substrato econômico que sustentou os diferentes projetos nacionais de desenvolvimento (...). Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. (FONSECA, 2009, p.173)

Como exemplo, citamos a divulgação do desempenho escolar de alunos e escolas como retrato de eficácia das instituições. Resultados de avaliações unificadas e índices alimentam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em funcionamento desde 1998 no Brasil. As críticas a esses processos de avaliações gerais baseiam-se na visão “estatística” sobre a qualidade na educação que acabam gerando.

Esses parâmetros de desempenho dos alunos centram foco na qualidade “utilitarista” da educação e não na dimensão “humanista” do processo.

Nosso objetivo nesse tópico é chamar a atenção para a análise mais ampla que se precisa fazer quando se discute a questão da qualidade, sem menosprezar esses aspectos dos estudos que muitas vezes partem de uma visão parcial do papel da educação.

Concordamos com Casassus (2001) ao representar a Unesco no Congresso Internacional sobre Qualidade na Educação, no Brasil, em 2001 onde destacou que qualidade é um conceito relativo, associado a critérios econômica e culturalmente definidos, conforme destacamos.

A formulação de um juízo sobre qualidade é sempre feita com base em algum critério. Os critérios designam o campo de ação no qual se formula o juízo. Por exemplo, um critério pode se referir ao campo do trabalho, outro ao campo cognitivo e outro ao campo dos valores. No entanto, para se formular um juízo não basta delimitar o campo ao qual ele se refere. É preciso, também, contar com algum padrão. (CASASSUS, 2002, p. 27)

Referindo-se à questão de que a conceituação da qualidade está relacionada a uma época e tem seu contexto cultural, o autor lembra que trata-se, então de um conceito baseado em padrões que se modificam com o tempo, e portanto, é relativo e dinâmico.

Jacques Delors, representando a Unesco, reuniu vários autores na publicação de um documento com textos sobre a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, abordando questões e perspectivas.

No texto verificamos os critérios que utilizavam para compor a qualidade da educação como: a formação e qualificação dos professores, a disponibilidade e qualidade dos materiais didáticos, assim como dos materiais escolares, as normas relativas aos edifícios e às instalações escolares, a saúde, o estado nutricional dos alunos, os conhecimentos adquiridos por eles antes do acesso à escola, a eficácia da administração e a infraestrutura da educação. O estudo ampliava as dimensões que precisavam ser consideradas ao abordar a ideia de qualidade.

Trazendo a discussão para nosso país, e buscando dados mais recentes, destacamos um estudo que, publicado em 2007, e apresentado por Dourado, Oliveira e Santos, discorre sobre a questão da qualidade na educação por meio da discussão dos conceitos e definições dessa qualidade, através de um levantamento de referenciais bibliográficos sobre o assunto.

O documento tinha por objetivo nortear as políticas educacionais dos 34 governos participantes da Cúpula das Américas, entre os quais o Brasil se inseria, e foi publicado no Brasil pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação.

As análises que esses autores fizeram para levantar as referências a respeito da qualidade na educação destacaram a complexidade do assunto e sua multidimensionalidade.

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. (INEP, 2007, p. 6)

A abordar a visão da Unesco, encontra-se a questão da complexidade e da multidimensionalidade.

Os documentos da Unesco destacam, também, o avanço alcançado pelos países da América Latina e Caribe no desenvolvimento crescente de sistemas de avaliação da qualidade da educação que tem evidenciado os níveis de aproveitamento dos estudantes. Mas ressalta que esse desempenho é só um aspecto da complexa trama que define a qualidade. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.10)

O estudo prossegue com uma análise das dimensões da qualidade. Para apresentá-las, a proposta foi separá-las em duas dimensões: extraescolares e intraescolares. A cada dimensão, os autores destacaram aspectos visando mostrar os elementos que compõem um grande conjunto, evidenciando assim sua amplitude. Dada essa amplitude de itens que eles levantaram, procuraremos destacar aqui apenas a síntese das pontuações desses aspectos no documento.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) propõem que, na dimensão extraescolar da qualidade da educação, existem dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. Cada um desses níveis compreende vários aspectos:

- a) **O espaço social** refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem);

Nesse item, que se divide em cinco aspectos envolvendo problemas sociais, como combate a drogas e outros, destacamos dois deles, que têm relação com nosso foco de estudo. O documento cita a **gestão adequada da escola no que se refere à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes e a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa** [grifos nossos]. Com isso, consubstanciam-se, a nosso ver, a necessidade de atendimento à heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito à singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem como características que compõem qualidade da educação.

Como esse documento tinha o objetivo de dar referenciais para a definição de políticas públicas, acreditamos que seja muito relevante que esses aspectos tenham sido citados formalmente como objetivos para serem incluídos nos projetos e ações de governos. Em nossa opinião, isso significou o reconhecimento de que ações precisavam ser realizadas nessas áreas.

O documento de Dourado, Oliveira e Santos seguiu apontando a segunda dimensão extraescolar, que envolveria a questão de direitos e deveres:

- b) **As obrigações do Estado:** que dizem respeito à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado. Essa dimensão reúne todas as ações que são necessárias como metas de governo que tenham efeito de definição, financiamento e organização do sistema educativo, como as questões de ampliação de obrigatoriedade da educação básica, definição de diretrizes nacionais, implementação de sistema de qualidade, questões de infraestrutura física, por exemplo.

Ao abordar as dimensões intraescolares, os autores ressaltam que:

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que as dimensões intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais

dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 16)

Para discutir essas dimensões, os autores identificam quatro níveis, chamados planos de atuação, que apresentamos de forma resumida:

Condições de oferta do ensino - refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade e aos serviços prestados aos estudantes;

Gestão e organização do trabalho escolar - trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar;

O plano do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica - relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho e condições adequadas para que esse trabalho seja executado, com valorização e qualificação permanentes;

O plano do aluno - acesso, permanência e desempenho escolar - refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes.

Nessa dimensão, destacamos os apontamentos feitos sobre a questão da qualificação do professor como fator de destaque para nosso estudo. Esse aspecto traz interesse, pois abordamos no capítulo anterior o desafio imposto aos professores, no cenário da educação contemporânea, de se prepararem para lidar com o novo contexto da sala de aula.

O documento enfatiza que esse aspecto tem impacto na qualidade da educação, ao apontar que:

De modo geral, no entanto, estudos e pesquisas (Unesco, 2002; Inep, 2004; Nóvoa, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos; ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 21)

Para realizarmos uma síntese dos aspectos que até então identificamos com maior relevância para nosso estudo, lembramos que, no painel que se forma sobre a qualidade dentro da complexidade que envolve o conceito, houve a consideração explícita da necessidade de atendimento da escola não só à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes, mas à construção efetiva da trajetória individual e social dos estudantes para uma aprendizagem significativa.

É sobre essa qualidade da educação – chamada pelos autores de qualidade socialmente referenciada, que é ampla, multidimensional e multifocal, com atenção ao desempenho acadêmico também, mas sem deixar de atender ao indivíduo e seu desenvolvimento para o exercício de seu papel social – que acreditamos que se deve concentrar todo o esforço de investimento.

Um tema que merece destaque na discussão da qualidade é o reconhecimento do papel do professor nesse processo e a necessidade de que ele tenha uma qualificação adequada para essas novas demandas do alunado. Dourado e Oliveira (2009) abordam as perspectivas e desafios da qualidade educativa e destacam os diferentes estudos sobre a qualidade da educação, identificando que tanto os que se baseiam na visão econômica da função educativa, quanto os que se guiam pela concepção humanística da educação reconhecem a importância de uma boa formação inicial do professor e a continuação dessa formação ao longo do exercício da docência.

Os autores apontam que as pesquisas e os estudos sobre a qualidade da educação revelam que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz, é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem socioeconômica e cultural dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Isso significa dizer que, além de aspectos estruturais ou físicos, os professores (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são essenciais para a produção de uma escola de qualidade, isto é, com resultados positivos em termos de aprendizagem.

O reconhecimento que se faz atualmente do papel do professor no cenário contemporâneo, ao lado da percepção de que sua qualificação é fator de impacto na qualidade da educação, independentemente da visão que se tem para sua função na sociedade, leva-nos a analisar alguns detalhes da qualificação e formação dos professores em nosso país. Para tanto,

apresentaremos, a seguir, alguns aspectos que retratam mais uma dimensão do cenário atual na educação brasileira.

2.2 A qualificação dos professores

A qualificação dos professores como uma das dimensões para a qualidade da educação é uma ideia de ampla aceitação. As proporções dessa dimensão são alvo de pesquisa, e a preparação dos professores está sob foco de análise como solução para a questão da qualidade. Destacamos, nesta parte do trabalho, aspectos da preparação inicial e continuada dos professores, apresentando alguns estudos realizados sobre o assunto.

O texto de Dourado, Oliveira e Santos que aborda a questão da qualidade da educação busca conceituá-la e faz referências a alguns desses estudos para apontar a relevância desse aspecto.

De modo geral, no entanto, estudos e pesquisas (Unesco, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. De modo geral, algumas das características dos docentes das escolas eficazes são as seguintes: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.25)

Como estamos abordando desde o início deste texto a questão das transformações sociais e educacionais que ocorreram em nosso país, vamos descrever brevemente um histórico sobre a qualificação docente, direcionando-o para as ações de regulamentação da profissão que se relacionam com a estruturação da profissão docente durante esse período.

2.2.1 Formação de professores no Brasil: aspectos da origem e evolução

Para apresentar dados sobre o histórico da formação de professores no Brasil e a consequente qualificação para atuação na carreira, utilizamos os referenciais de Gatti e Sá

Barreto em documento publicado pela Unesco em 2009 e chamado “Professores do Brasil: impasses e desafios”, bem como um trabalho posterior de Gatti (2010) em que se abordam as etapas históricas e as dificuldades na formação dos professores de nosso país. Também apresentamos trabalhos produzidos pelo IPEA com pareceres e conclusões a respeito do tema da formação de professores e o impacto na qualidade

Os textos de Gatti (2010) dedicados à área da história da formação dos professores assinalam que a formação de professores para o ensino das primeiras letras foi proposta no fim do século XIX com a criação das Escolas Normais e seguiu depois com os Institutos de Formação.

O artigo publicado pelo IPEA (2009), a respeito do desenvolvimento da educação de 1988 a 2008, aponta os efeitos da fragilidade na regulamentação.

À época da promulgação da Constituição de 1988, a situação da formação docente no Brasil apresentava, segundo os dados coletados pelo IPEA, um quadro de professores do ensino de primeiro grau cuja fatia de 48,2% era composta por profissionais com formação em nível médio, enquanto apenas uma fatia de 38,8% deles possuía um diploma de nível superior. O restante desses professores, correspondente a 13%, atuava sem ter formação específica para a docência.

Ficava evidente, nesse estudo, a carência de investimentos na área em face da necessidade de prepararmos professores mais capacitados.

Como uma síntese geral do cenário anterior à promulgação da CF/88, pode-se dizer que os esforços para melhorar a qualidade da formação de professores não se configuravam como investimentos consistentes e efetivos. As falhas na política de formação eram acompanhadas da ausência de ações governamentais adequadas, relativas à carreira e à remuneração do professor. Isto se refletia na desvalorização social da profissão docente com consequências perniciosas para a qualidade do ensino em todos os níveis. (IPEA, 2009, p.36)

A Constituição de 1988 propunha uma regulamentação geral na área de educação, tanto no que diz respeito ao acesso, como no que se refere à proposição de diretrizes e bases para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996, definiu a necessidade de formação superior para os professores da educação básica e estipulou um prazo de dez anos para que esse processo se concretizasse.

Gatti (2009) destacou as implicações dessa determinação da LDB de 1996 no que dizia respeito à formação de professores, destacando a importância do prazo estipulado na época para possibilitar a transição já que a maioria dos professores do ensino fundamental que atuava nos primeiros anos possuía formação em nível médio, de magistério e outros tantos ainda sem formação nenhuma.

Dado o número de professores no Brasil, o processo de regulamentação também intensificou os cursos de formação continuada dos que já estavam atuando e que precisavam qualificar-se.

Em relação às políticas nacionais, houve a publicação de uma Resolução do CNE/CP em fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O Artigo 2º dessa resolução apresentou, como orientação para o preparo do professor, os seguintes compromissos:

(I) – o ensino visando à aprendizagem do aluno; (II) – o acolhimento e o trato da diversidade; (III) – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (IV) – o aprimoramento em práticas investigativas; (V) – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (VI) – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (VII) – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. A partir daí vários cursos de formação de professores foram criados no sentido de qualificá-los e novas regras definiram os requisitos mínimos para a carreira docente. (BRASIL, 2002)

Analisando os itens apontados na Resolução, destacamos os dois primeiros que tratam da questão que estivemos discutindo até então: as novas necessidades dos alunos para a aprendizagem, e a compreensão de que a diversidade compunha a sala de aula e precisava ser alvo de ação do professor, que deveria ser preparado para tal, em associação com outras competências.

A mudança de quadro em relação à formação de professores para os anos iniciais de escolarização veio apenas em 2006, quando finda o prazo estabelecido pela LDB de 1996. Conforme destaca Gatti (2010) em seu artigo:

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a

formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. (GATTI, 2010, p.1357)

Gatti apresentou em seu trabalho uma análise das disciplinas dos cursos de Pedagogia oferecidos no país, com base em dados obtidos em órgãos oficiais, e destacou aspectos considerados preocupantes. Também analisou os dados de levantamentos realizados por ela mesma em 2008 sobre o assunto. Segundo suas observações, a distribuição da carga de disciplinas tinha ênfase ou profundidade questionáveis, além de poucos instrumentos de ordem prática. Conforme ela aponta:

Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”, 3,8%. Nas ementas encontra-se o mesmo cenário ora descrito. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. (GATTI, 2010, p. 1370)

As conclusões da autora sinalizam um processo de formação inicial falho, com pouca ênfase em habilidades essenciais para a sala de aula contemporânea, como planejamento, definição de objetivos e avaliação adequados.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. (GATTI, 2010, p. 1371)

Nesse sentido, entendemos como de extrema relevância o problema da formação de inicial de professores, que, segundo a autora, seguia até 2008 de forma descontextualizada da realidade, sem a capacidade de desenvolvimento de habilidades.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372)

Interessante notar que essas são as características principais que se espera de um professor na educação contemporânea imersa na complexidade: a capacidade de desenvolvimento de habilidades nos alunos, aplicando um modelo pedagógico associado a um contexto de sala de aula. No texto, a autora destaca que esse processo fica comprometido por revelar-se “bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.”

Em suas conclusões, a autora destaca a importância de considerar as formações a partir da prática que os professores têm em sala de aula, revolucionando essa área. Concordamos com a autora quando ela destaca:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos em seus fundamentos, e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1372)

Quando inserimos em nosso estudo a questão da formação dos professores, nosso intuito foi expor o contexto do nível de formação docente, pois essa dimensão passou a tomar destaque nos relatórios sobre o desenvolvimento educacional brasileiro como uma das causas de baixo desempenho dos estudantes e consequente reflexo na baixa qualidade da educação.

Podemos perceber que as ações de qualificação dos professores eram propostas no sentido de ampliar o nível de formação dos professores, porém, embora possamos concordar com a ideia de que a qualificação docente seja desejável e que seja constante, precisamos certa cautela ao verificar alguns dados que mostram que, apesar da melhora na qualificação docente verificada nos últimos anos, isso não se reverteu em melhores índices de aproveitamento dos alunos.

Como considerações a respeito dos processos de formação inicial e continuada de professores, a pesquisa de Gatti e Sá Barreto formula que:

Uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo, pode ser um avanço como resposta à complexidade da questão, desde que aberta à pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação. Seu grande desafio é propiciar ações que conciliem eficácia e reflexividade. (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p. 235)

Um novo relatório nacional de acompanhamento foi publicado pelo IPEA (2010) com novos índices sobre todos os oito objetivos do milênio e, no caso da educação, destacam-se as ações realizadas pelo governo para a melhoria na qualificação docente, com comentários sobre a instituição do primeiro plano nacional de formação de professores para a educação básica, que havia acontecido em 2009, para formar os 400 mil professores que ainda atuavam na época sem formação específica.

O problema que surgia era estabelecer que tipo de qualificação estava sendo oferecida, ou, ainda, que tipo de qualificação seria necessária para dar aos professores condições de atuarem com mais eficácia em relação aos seus alunos em um contexto de novos desafios educacionais trazidos pela educação contemporânea, em que se destaca a heterogeneidade das salas de aula.

Um ponto que merece destaque na discussão é a forma como os professores têm participado do processo de sua própria formação, no que se refere a apresentarem suas necessidades. Até então, têm-se colocado desafios ou novas demandas por órgãos externos ao cenário educacional cotidiano e, embora existam encontros para debates, alguns autores têm sérias críticas sobre a não participação dos professores na discussão. Como exemplo, citamos as críticas que têm sido feitas às formações de professores.

Torres (1997), que procura alertar sobre a necessidade de inserir os professores nesse diálogo, se refere aos principais aspectos que poderiam estar associados aos baixos resultados acadêmicos dos alunos.

Destacamos do conjunto de críticas realizadas pela autora a seguinte passagem:

[...] não se consideram as condições reais e pontos de partida dos professores- seus interesses, motivações e necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões – quando esses deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação. (TORRES, 1997, p.42)

Nessa observação, Torres critica as ações de formação baseadas apenas no ponto de vista dos formadores, que representam uma demanda de transformação educacional das políticas públicas, sem que se peça a opinião dos professores em seus contextos diversificados e sem que se busque saber de suas necessidades. A nosso ver, tal prática transforma a formação do docente numa ação homogeneizadora, o que, segundo o retrato até aqui descrito, constituiria uma incoerência, dado o cenário de diversidade de professores, conforme também especificamos.

Considerando esses aspectos críticos levantados sobre a formação dos professores, e verificando as perspectivas da educação contemporânea, podemos perceber uma ruptura entre o tipo de formação que se oferece aos professores e o tipo de formação que esse professor precisaria oferecer aos alunos.

No relatório Delors, que já mencionamos anteriormente, há várias menções ao papel que os professores deveriam assumir diante das novas perspectivas. Há, aliás, um capítulo chamado “Os professores em busca de novas perspectivas” que aborda essa questão. O relatório Delors ainda coloca:

O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração.

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. (DELORS, 1998, p.152)

O documento mais recente a respeito das perspectivas educacionais está no novo Plano Nacional de Educação, que, embora lançado para atender ao decênio de 2011 a 2020, ainda não está em vigor, pois está aguardando aprovação no Congresso Nacional, acumulando já dois anos de atraso. Vamos apenas comentar brevemente as perspectivas do documento, embora saibamos que ele possa vir a passar por mudanças antes de sua aprovação.

O documento define 20 metas a serem atingidas até o ano de 2020, dividindo-as em áreas. Destacamos que as quatro primeiras metas tratam de universalização da educação básica, nos níveis infantil, regular e médio, além da inclusão dos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, buscando melhorar a capacidade de atendimento. Essas metas também faziam parte do último PNE, mas não foram alcançadas a contento.

É a meta 13, porém, que alude especificamente à questão da qualidade da educação sob a dimensão da qualificação dos professores. O plano detalha as metas indicando estratégias a serem seguidas e destaca a importância da melhoria da qualidade no preparo dos professores.

Esse novo Plano Nacional da Educação, que, lembramos, ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional, já reconhece a necessidade de mudança na preparação dos professores,

com a ampliação de suas competências. Ainda que muito sutilmente colocada, a motivação é uma sinalização de que a qualidade da educação precisará passar pela qualidade nos cursos de formação dos professores, fato com que concordamos. Cabe, porém, a ressalva de que, para que isso seja eficaz, é necessária a consulta aos atores do processo educativo, para haver alinhamento entre a demanda percebida pelos professores e a oferta dos cursos de formação, sob o risco de haver um desencontro e consequente fracasso na tentativa de melhoria dessa dimensão da qualidade da ação educativa. A propósito, tal possibilidade, já se converteu em realidade em outros países que lidaram com essa questão décadas atrás.

Como exemplo, podemos citar a situação em Portugal, descrita por Nóvoa em seus trabalhos no final do século XX.

Antonio Nóvoa, pesquisador português que acompanhou os processos de transformação educacional de Portugal, e suas respectivas consequências, numa publicação de 1992, já destacava a necessidade de se inserir o professor no contexto de sua formação nas situações de mudança. Em um artigo intitulado “Formação de professores e profissão docente”, ele alertava que o trabalho centrado no professor e em sua experiência é mais relevante ainda em momentos de mudança ou crise, pois, quando não se dominam as situações ou contextos de intervenção profissional, favorece-se o surgimento do stress (NÓVOA, 1997).

Concordamos com Nóvoa no sentido de buscarmos nos professores as percepções e demandas que eles podem ter de modo a lidar com o momento de mudança que vivemos, cujo processo, aliás, só faz ampliar dia a dia. Para tanto, nossa visão é que se faz necessário mudarmos o ponto de vista do processo que estamos analisando, trazendo para nossa análise a percepção dos professores brasileiros sobre as transformações sociais e consequências educacionais.

Podemos encerrar neste ponto a discussão das demandas contemporâneas da educação brasileira, tendo em vista algumas ideias em destaque que vão orientar nosso próximo passo em compreender a complexidade da questão.

Fica evidenciado pelos dados que as demandas de acessibilidade e equidade ainda estão ocupando o centro das atenções das ações dos governos e que há necessidades básicas a serem atingidas, configurando-se, assim, uma etapa na busca de solução para tais questões.

No que tange à preparação dos profissionais da educação, discute-se a relação desse fator com a qualidade da educação, mas muitas ações ainda estão voltadas para a qualificação profissional entendendo-a como participação em cursos de formação continuada. Caberia

aqui, porém, uma inversão na discussão, orientando a qualificação dos professores no sentido de capacitá-los para atender ao contexto educacional contemporâneo, principalmente numa ação que parta das necessidades que os professores possam apresentar.

Capítulo 3- A situação dos professores no cenário da educação contemporânea

Neste capítulo, abordaremos as percepções dos professores sobre as transformações sociais e educacionais que comentamos até agora e suas impressões do cenário contemporâneo surgido a partir dessas transformações.

Pretendemos, com isso, elucidar como os professores estão percebendo algumas dimensões dessas mudanças, e de que forma assimilam esse processo a que estão submetidos.

Observamos, nesse percurso, que há algumas referências bibliográficas já citadas neste texto que examinam como os professores percebem as demandas que recaem sobre eles e como pensam e se sentem a esse respeito. Acreditamos que a questão merece um aprofundamento através da análise de referências que nos serviram de fonte para depreender o que seria uma visão dos professores sobre as mudanças testemunhadas.

Nosso interesse veio de compreendermos que mais demandas se apresentaram aos docentes no momento em que eles receberam destaque como promotores da educação dentro do ideal que se busca para o século XXI. Porém, o destaque da demanda não foi acompanhado pelo reconhecimento de competência profissional para lidar com ela, o que trouxe uma imagem de desgaste para os professores.

Alguns registros sobre essa imagem vêm do próprio Relatório Delors(1998) citado anteriormente, que propunha as mudanças na ação dos professores, identificando algumas de suas necessidades e dificuldades. No prefácio, o relatório já trazia uma visão preocupante sobre os professores:

Com ou sem razão, o professor tem a sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo. Quer, antes de tudo, ver respeitada a sua dignidade. (DELORS, 1998, p.27)

No mesmo texto apontava-se uma necessidade de retomada de diálogo entre professores e sociedade para se conseguir a implantação de um novo modelo educativo.

Há que reconhecer que não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo, para acabar com o sentimento de isolamento e de frustração dos professores, para que se dê lugar à discussão de idéias, para

que todos contribuam para o sucesso das reformas indispensáveis.
(DELORS,1998, p.27)

Diante das referências sobre os sentimentos de frustração e isolamento dos professores, buscamos outros referenciais históricos que utilizassem o ponto de vista desses professores para entender a forma como perceberam ou vivenciaram as mudanças educacionais em suas salas de aula. Nossos referenciais bibliográficos indicaram um quadro de dificuldades vivido por parte dos professores no enfrentamento dessas transformações.

Um trabalho abrangente foi publicado na Espanha pelo mesmo autor do qual tratamos na explanação sobre as revoluções educacionais. Quando Esteve escreveu o livro "A terceira revolução educacional", procurou construir um painel de maior complexidade histórica a respeito das transformações sociais e educacionais. Antes de dedicar-se a essa questão, iniciada em 1998, o autor envolveu-se com o estudo de outro fenômeno, relacionado, sobretudo, aos professores que estavam vivendo as mudanças sociais e educacionais que depois ele retratou.

Em seu livro "O mal-estar docente", José Esteve (1997) propôs que as rápidas transformações sociais que estavam acontecendo na Europa, e que projetavam sobre o professor maiores responsabilidades e exigências, mudaram também a visão da sociedade sobre o papel do professor. o qual sofreu um conjunto de reações desagradáveis, cujas consequências impactaram a educação na Espanha em outros países da Europa que passaram por dificuldades semelhantes.

Em 1997, Esteve publicou, na Espanha, a terceira edição do livro "O mal-estar docente, em que fez um comentário importante no Prólogo mostrando a generalização do fenômeno nos países europeus:

[...] o fenômeno do "mal-estar docente" não é de maneira alguma uma peculiaridade do sistema educacional espanhol. Trata-se de um fenômeno internacional, que alcança o conjunto dos países de nosso contexto cultural.
(ESTEVE, 1997, p.11)

Os aspectos que contribuíram para essa mudança de cenário, segundo o autor, foram: a transformação dos agentes tradicionais de sociabilização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que deixaram de exercer suas responsabilidades; a mudança do papel transmissivo das instituições escolares, que perderam a hegemonia sobre a informação, passando a compartilhá-la com os meios de comunicação e consumo cultural; e, por último, a instalação do conflito nas instituições escolares associado à falta de consenso sobre que

valores defender. Acrescenta-se a esse último aspecto o movimento de inclusão social na escola, que passou a ter que lidar com uma diversidade crescente.

O desequilíbrio entre o volume de demandas e o nível de recursos para atendimento dessas demandas, seria, segundo Esteve a principal causa dos sintomas de mal-estar nos professores europeus a partir dos anos 1980.

Nesse sentido, se Esteve aponta a crise nos professores a partir das transformações ocorridas na Europa naquele período, cabe verificarmos se a situação em nosso país, que demonstrou semelhanças em relação às transformações sociais, não estaria seguindo para as mesmas consequências percebidas nos professores dos países europeus décadas atrás.

3.1 Visões de professores brasileiros sobre a educação contemporânea

Como fizemos anteriormente, optamos por identificar o cenário das transformações sociais e educacionais no exterior, para depois verificar no cenário brasileiro os elementos comuns em relação aos fenômenos trazidos pela universalização do ensino.

Verificamos que em países como Espanha e outros da Europa identificou-se um efeito nos professores em termos de dificuldades ao lidarem com as mudanças trazidas pelas transformações educacionais. Isso ficou constatado na Europa nas últimas décadas do século XX.

No Brasil, verificamos que a efetiva universalização do ensino se concretizou há poucos anos, já no século XXI, e, portanto, se isso já causou impacto sobre os professores brasileiros somente as pesquisas mais recentes sobre o tema é que podem sinalizar com alguma indicação a respeito.

Para analisarmos esse cenário, buscamos referências acerca da visão dos professores brasileiros sobre as mudanças recentes e sobre a situação atual da educação, além de dados que identifiquem a forma pela qual eles associam as novas demandas com as mudanças observadas em sala de aula.

Um artigo de Rego (1998) sobre representações de professores apontava para os poucos estudos existentes sobre professores e para a importância de se conhecerem esses profissionais a partir de suas visões. Segundo a autora, na época, no Brasil, a compreensão das ideias e representações de professores, embora não fosse novidade, ainda era pouco pesquisada, com alguns estudos nascentes na década de 1970 e com a perspectiva de se tornar uma área de estudo promissora.

Uma publicação em destaque sobre uma pesquisa bastante ampla realizada em 2002, e disponibilizada em 2004 com o apoio da Unesco no Brasil, levantou informações a respeito dos professores brasileiros. O documento, chamado “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, extraiu dados de um grupo de 5 mil professores de diferentes unidades da federação, atuando em rede pública e privada.

Uma das motivações que originaram o estudo da Unesco (2004) foi o fato de haver, no cenário educativo, a necessidade de se compreender melhor a relação entre os docentes e as demandas educacionais existentes, a fim de se obterem ações mais eficazes na melhoria das condições desse setor no Brasil.

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação do docente caráter fundante da política educacional.” (UNESCO, 2004,p.19)

Para obter o perfil desses professores, o levantamento foi dividido em 3 partes: na primeira, foi feita uma descrição do cenário educacional e dos desafios para o século XXI; na segunda, realizaram a descrição do perfil dos professores em relação às características de gênero, idade, etc., e na terceira parte, que é a que nos interessa no momento, colheu-se a percepção dos professores sobre a educação, a política educacional e o currículo, buscando-lhes também a opinião sobre o próprio papel, sobre os cursos de formação, bem como sobre as condições de trabalho, a satisfação pessoal e as aspirações profissionais.

As respostas que o estudo obteve em relação às perguntas formuladas estão apresentadas a seguir.

Sobre a finalidade da educação: frente a um conjunto de respostas possíveis, apontou-se que “as duas mais importantes finalidades da educação seriam formar cidadãos conscientes (72,2%) e desenvolver a criatividade e o espírito crítico (60,5%)”. (UNESCO, 2004, p.108).

Para discutir esse resultado, o texto propôs que havia uma preocupação com a formação de atitudes e valores dos estudantes, o que evidenciaria um alinhamento entre as opiniões dos professores e as ideias da época de uma educação que atendia às questões de formação para a convivência e atuação cidadã. Ao mesmo tempo, o documento apresentava os dados daquilo que os professores consideravam menos relevantes e discutia a pouca importância dada à transmissão de conhecimentos atualizados.

Nossas observações a respeito desses dados se direcionam para a conclusão de que, embora o estudo tenha sido feito com um número expressivo de 5 mil professores brasileiros, a metodologia utilizada de respostas fechadas permitiu pouco aprofundamento na forma de pensar desses professores, formato que poderia ter influenciado o resultado pela tendência de responderem de acordo com a expectativa dos entrevistadores que os professores acreditavam ter que atender.

O próprio texto sinalizava para essa tendência quando discutia que essas respostas especificamente poderiam se tornar objeto de críticas:

Tal dado pode estar relacionado com a severa crítica que vem circulando na área das ciências humanas e sociais sobre o ensino conteudístico, em que o papel do professor estaria restrito a mero transmissor de conhecimentos, de forma (UNESCO, 2004, p.109)

Isso nos levou a ponderar a necessidade de estudos mais aprofundados que consigam elucidar os elementos que os professores estão presentemente considerando, como estão pensando e sentindo sobre as questões que atualmente os envolvem.

Seguindo no documento da Unesco (2004), na parte de política educacional, as questões se dirigiram para que os professores indicassem o grau de concordância ou não em relação aos diferentes instrumentos orientadores ou avaliatórios do sistema educativo, propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os aspectos da LDB/96 analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a nova estrutura do ensino, autonomia da escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), o FUNDEF e o SAEB.

As respostas faziam entrever que a maioria dos professores estavam de acordo com todas as ações de políticas educacionais, em termos gerais, como propostas. Porém, a que recebeu maior índice de concordância foi a autonomia da escola, com 90,9%, e a que recebeu menor grau de concordância foi o Saeb, com 65,1%, que também foi a ação que revelou maior rejeição, com 21,6%. (UNESCO, 2004).

Em relação ao currículo, as perguntas se dirigiram para a concordância ou não de que determinados assuntos deveriam ser tratados na escola.

Os resultados indicaram que a maioria dos professores concordava com a introdução de temas da atualidade no currículo, dando ênfase para prevenção ao uso de drogas (98,9%), para a saúde reprodutiva (97,9%) e para a violência (96,1%), além de música, análise de

televisão e de situações políticas e sociais atuais. Tais dados, segundo os autores da pesquisa, sugeriam que essa postura poderia estar relacionada de duas formas com as atividades docentes: tanto por se tratar de concepções atuais da função docente, além da transmissão de conhecimentos, e caírem dentro daquilo que se esperava como resposta deles, quanto por serem esses temas questões que interferem no cotidiano da escola, trazendo muitas dificuldades para o professor em sala.

Em relação à visão dos professores para problemas que enfrentam em sua profissão, foi apresentada a eles uma lista de itens para que classificassem cada um deles como problema ou não. A lista tinha treze itens. Para facilitar a leitura, apresentamos em tabela os dados do documento da Unesco (2004), reorganizados em ordem decrescente de acordo com as respostas.

Tabela 1- Proporção de professores, segundo opinião sobre situações que representam ou não um problema em seu trabalho diário na escola

	É um problema	Não é um problema
O tempo disponível para corrigir provas, cadernos etc.	66,3%	33,7%
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas	54,9%	45,1%
Manter a disciplina entre os alunos	54,8%	45,2%
As características sociais dos alunos	51,9%	48,1%
A relação com os pais	44,8%	55,2%
A falta de definição de objetivos claros sobre o que deve ser feito	41,2%	58,8%
Avaliar	37,2%	62,8%
As formas de planejamento	26,9%	73,1%
A supervisão	17,4%	82,6%
Organizar o trabalho em sala de aula	15,9%	84,1%
O domínio de novos conteúdos	8,5%	91,5%
O trabalho com os colegas	7,2%	92,8%
A relação com os diretores	6,2%	93,8%

(pesquisa realizada em 2002- adaptado de UNESCO, 2004, p. 116 e 117)

O texto da Unesco salienta que as situações mais apontadas como problema pelos professores remetem ao plano do exercício de suas atividades cotidianas.

No conjunto dos quatro fatores mais apontados, e identificados por mais de 50% dos professores, temos os dois primeiros itens relacionados à falta de tempo, seja para correção de tarefas e atividades, seja para desenvolvimento de tarefas.

Em seguida, a manutenção de disciplina na classe e as questões sociais dos alunos.

Em nossa opinião, é bem complexo analisar alguns aspectos desses dados. Os dois primeiros, ligados à falta de tempo, se referem a duas das atividades em que os professores mais se envolvem durante as aulas — seja fazendo o planejamento e a execução das atividades, seja fazendo o acompanhamento da produção dos alunos como correção e outras avaliações.

Se analisarmos a questão de tempo em conjunto, poderíamos dizer que o dado se refere a quase todo o trabalho do professor. Se ainda adicionarmos a manutenção da disciplina (o que quer que isso signifique para cada um) e as características sociais dos alunos, em que também não fica claro o que se está perguntando, entendemos que grande parte das atividades dos professores tem sua realização comprometida.

Achamos importante salientar os dois aspectos que não foram vistos como problema pelos professores e que se referiam ao ambiente escolar: o aspecto das relações entre pares e o das relações com diretores, quesitos que não foram percebidos como problema por mais de 90% dos professores entrevistados. Em nossa opinião, esse dado poderia significar um ambiente favorável para a troca de experiências entre os colegas, algo que poderia ser interessante para a adoção de práticas eficazes.

No item da aprendizagem, os professores apontam como mais relevante a questão da participação das famílias. Aqui o tópico é extremamente relevante em nossa visão, pois 78,3% dos professores entrevistados atribuíram a um fator externo à sala de aula a maior influência na aprendizagem, superando inclusive a competência do professor, que ficou apenas em terceiro lugar, e a relação professor/aluno, considerada por eles como segundo fator de relevância, com 53,9% de apontamentos.

Entretanto, cabe apontar a dissonância desse resultado, se associado às respostas dadas pelos professores sobre os objetivos e finalidades da educação. Atribuir a fatores externos à escola o indicativo principal do sucesso da aprendizagem é, de certa forma, se eximir da responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos. Tal afirmativa corrobora, mais uma vez, o fato de que o discurso proferido — crenças, idéias e valores — nem sempre corresponde à realidade vivida. (UNESCO, 2004, p.119)

Em relação ao item de relacionamento com alunos, o texto da UNESCO citou estudos que evidenciavam que as crianças apresentam dificuldades para aprender com professores de que não gostam, para reforçar a importância desse aspecto.

Em relação à competência do professor ter sido apontada por apenas 31,9% dos entrevistados como o fator que mais interfere na aprendizagem, o texto dos autores suscita a interpretação de que os professores estariam se isentando de responsabilidade.

Esses dados indicam claramente que os professores ainda transferem a responsabilidade do sucesso da aprendizagem dos alunos para fatores que escapam à sua ordem de competência. Essa opção fortalece uma concepção conservadora de educação, que mantém a instituição escolar e o corpo docente numa posição intocável – qualquer tipo de fracasso é atribuído ao que está aparentemente fora dela: os alunos e suas famílias. (UNESCO, 2004, p.120)

Nesse caso, nossas reflexões nos levam a considerar a possibilidade de esses dados refletirem certa dificuldade de administração da sala de aula, ou seja, de imposição de disciplina em face das atitudes dos alunos. A questão da disciplina foi apontada como um dos maiores desafios em sala de aula, problema cujas raízes também residem, segundo muitos professores, na ausência das famílias e na consequente falta de orientação dos filhos que, em vista disso, agem inadequadamente dentro de sala e dificultam a aprendizagem do grupo.

A nosso ver, a questão é bem complexa e necessitaria maior investigação para que os professores pudessem explicar suas considerações feitas sobre cada item. As interpretações sem a possibilidade de aprofundamento devem se restringir ao terreno das hipóteses, nesse caso.

Uma pergunta que nos pareceu especialmente interessante é a que busca avaliar a satisfação na atividade docente pela comparação entre o momento atual e o início da carreira. Segundo os dados, 48,1% dos professores responderam estar mais satisfeitos agora do que no início de suas atividades como docentes, e outros 15,3% estão igualmente satisfeitos. Os que assinalaram a opção de estarem menos satisfeitos representaram 24,3%, e os que assinalaram a opção de insatisfeitos representaram 12,3%.

Algo que aparenta certa contradição com as notícias que temos a respeito da insatisfação dos professores, conforme o próprio documento salienta:

Tais resultados permitem estabelecer um contraponto ao crescente desinteresse dos professores por sua profissão, apontado em diversos

trabalhos, como o de Lapo e Bueno (2002), que abordam a questão da evasão docente como resultado dos desajustes provocados na identidade desses profissionais pela perda de referências culturais. (UNESCO, 2004, p.138)

O trabalho de Lapo e Bueno (2002) citado no texto da Unesco apresentava um levantamento realizado de 1990 a 1995 na rede estadual de São Paulo sobre o abandono da profissão de docentes. Esse estudo mostrou um crescimento constante anual de 43% nos pedidos de exoneração de professores e chegou à conclusão, através de entrevistas com ex-professores, de que as condições de trabalho, prioritariamente as relacionadas à baixa remuneração, foram fator determinante.

Nesse caso, poderíamos interpretar os resultados de satisfação na carreira de outra forma, pois, se considerarmos que os que responderam são os que ficaram e conseguiram, de alguma forma, adaptar-se às condições, acaba-se transmitindo uma ideia de que a situação é favorável, enquanto essa visão, em nossa opinião, é parcial.

A pesquisa abordou o item sobre o Papel dos professores e para isso foram apresentadas a eles duas opções, que reproduzimos aqui:

A: O professor é, antes de tudo, um transmissor de cultura e conhecimento;

B: O professor é, sobretudo, um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Segundo os autores, a proposição realizada dessa forma poderia exprimir a concepção dos professores sobre a educação e o modelo educativo que tenderiam a executar em suas salas.

O primeiro enunciado pode expressar uma visão “bancária” do papel dos docentes, que implicaria estarem os conteúdos previamente alinhavados, os objetivos definidos e o comportamento dos alunos definido por uma matriz pré-estabelecida. Nesse caso, cabe ao professor transmitir o “pacote” do conhecimento. (UNESCO, 2004, p.125)

Essa visão se refere ao modelo educacional que se instalou desde a segunda revolução educacional, quando se instituem grupos de alunos na escola. Esse modelo pedagógico vigente desde o século XVIII perdurou, na prática, até hoje, e tinha o professor como único transmissor do conhecimento e os alunos como ouvintes. Lembremos que os alunos eram selecionados e só uma parte tinha acesso ao ensino. O grupo-classe tendia à homogeneidade.

A segunda afirmação apontava para uma concepção mais moderna de educação e de papel de professor.

O segundo enunciado reflete concepções afetas ao professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento, surgidas na segunda metade do século XX, segundo as quais a função do professor é, essencialmente, a de criar condições para que a aprendizagem se consubstancie. (UNESCO, 2004, p.125)

Os resultados obtidos nesta questão foram organizados de acordo com a renda familiar que os professores tinham e apontam um mínimo de 67,6% de concordância com o segundo enunciado nos professores de renda mais baixa, até 84,5% nos de renda mais alta.

Verificamos a maioria dos professores identificando-se como facilitador de aprendizagem, porém, novamente há que ressaltar dois aspectos sobre isso: se esse papel que eles podem estar defendendo é o que tentam colocar em suas práticas pedagógicas e ainda qual o significado que entendem desse conceito de facilitador de aprendizagem. Infelizmente a metodologia utilizada não poderia explorar os aspectos considerados pelos professores em suas escolhas.

Uma pergunta que não foi feita aos docentes e que talvez pudesse trazer mais dados é se eles se sentem preparados para atender a essas demandas que eles próprios reconhecem como importantes, ou ainda, quais os sentimentos que têm em relação a essa tarefa, que julgam ser de sua responsabilidade.

Nesse ponto, vale destacar que, em nosso entendimento, o estudo parece deixar de lado a questão emocional dos professores, que é algo que discutimos em tópico à parte, quando propusemos nossas questões de pesquisa.

Em 2007, foi publicado outro trabalho sobre uma pesquisa realizada com 3584 professores de 89 escolas em diferentes regiões brasileiras, das redes pública e particular em proporções quase equivalentes. Essa pesquisa originou um livro coordenado por Maria Tereza Perez Soares, chamado: *As emoções e os valores dos professores brasileiros* ..

A pesquisa foi realizada com questionários fechados contendo 74 perguntas objetivas, de resposta obrigatória, de múltipla escolha, respondidas de forma anônima com o objetivo de, segundo os autores, contribuir para um melhor conhecimento das necessidades e das expectativas de um dos atores fundamentais do sistema de ensino, o qual, nos últimos tempos, tem se tornado prioridade para as autoridades no desenho das políticas educacionais (SOARES, 2007, prólogo).

A importância dos professores vinha como fundamento para a pesquisa de identificação de suas necessidades. Entre os vários aspectos apresentados como pontos de

investigação, estavam a avaliação sobre o Magistério, as relações entre professores, a situação da educação, os sentimentos e afetos, autoconceito e autoestima, educação em valores, expectativas e formação do professorado.

Um primeiro aspecto que desejamos apontar se refere à visão que os professores tiveram sobre as mudanças na educação nos últimos anos. Essa questão nos interessou por abordar justamente as percepções sobre transformações educacionais que temos procurado investigar até então. Ao responderem à pergunta sobre a percepção de melhora ou piora da educação nos últimos anos, 54,2% dos professores relataram que piorou bastante ou muito, enquanto 41,1% deles apontaram que melhorou bastante ou muito e 4,7% não identificaram mudanças. (SOARES, 2007)

Para explicarem a divisão de opiniões encontrada, os autores sugerem que as opiniões positivas refletiriam uma percepção de maior inclusão da população, enquanto as negativas podem estar relacionadas a uma percepção das dificuldades enfrentadas pelas instituições para dar conta dessa expansão, com impacto na qualidade no ensino. Na comparação dos dados obtidos com outros oriundos da Espanha, os autores identificaram que a percepção de piora lá foi maior do que aqui no Brasil.

Os resultados refletem uma clara divisão de opiniões quanto à evolução do ensino ao longo do tempo. Enquanto 54,2% dos professores opinam que nos últimos anos a educação piorou um pouco ou muito, 41,1% consideram que melhorou bastante ou muito. Esses dados contrastam com os obtidos pelos docentes espanhóis, já que 74,5% deles manifestam que nesse país a educação piorou e apenas 21,1% consideram que houve uma melhoria. (SOARES, 2007, p. 36)

Em nossa visão, esse dado aparentemente mais otimista da educação brasileira poderia ser explicado pela amostra da pesquisa, onde a porcentagem de professores de escolas públicas era de apenas 54,3% e os restantes, quase 45,7% eram de escolas particulares. Isso representa uma diferença importante em relação aos dados nacionais de 85% de professores de rede pública em relação aos 15% de professores de escolas particulares que temos no país e modifica bastante seu significado.

Como a questão da acessibilidade teve impacto mais significativo na rede pública de ensino, acreditamos que os números da pesquisa poderiam apresentar mudanças importantes se tivessem sido considerados em separado entre professores da rede pública e privada.

Além disso, seria interessante se tivéssemos mais detalhes sobre quais relações os professores estabeleceriam para apontar melhora ou piora, para avançarmos na análise e compreendermos melhor o que eles estão destacando num cenário tão amplo.

Analisando outra questão proposta nesse estudo, o tema se dirige à forma como os professores vêem a qualidade de seu trabalho. A grande maioria, tanto na escola pública quanto na privada enxergam-se profissionais com boa qualidade profissional:

Em geral, os docentes consideram que são bons professores e destacam como virtude fundamental sua preocupação com os alunos, mas mesmo assim reconhecem que têm problemas para compreender os alunos mais difíceis.

O que não é fácil no desenvolvimento de sua profissão é manter a disciplina em sala de aula, trabalhar o desenvolvimento socioafetivo dos alunos e a educação em valores. (SOARES, 2007, p.69)

Esse resultado confirma a pesquisa realizada em 2002, apresentada pela UNESCO. Nesse caso, acreditamos que a informação é relevante, pois ela parece evidenciar uma discrepância entre o problema a ser resolvido na visão do governo: a qualificação dos professores, e os dados vindos destes professores sobre seu trabalho, onde não há insatisfação com a qualidade do que produzem mas, pelo contrário, manifestam índices expressivos de satisfação.

Porém, é necessário cautela nessa análise, pois mais uma vez a metodologia utilizada não permitiu o aprofundamento da consideração dos professores sobre o tema, já que somente a exposição da justificativa de suas respostas evidenciaria melhor a linha de pensamento em que se basearam – algo que pode ser fundamental para o que analisamos.

Quando foi perguntado aos professores o que identificavam como mais positivo e qual seria o maior defeito deles, 64,6% indicaram que se preocupavam com seus alunos, porém também destacavam não ser fácil compreender alunos mais difíceis, dado apontado pelo estudo como muito relevante frente ao cenário de heterogeneidade da atualidade.

Comparando essas respostas com as recebidas na pergunta anterior, vemos que, embora o que mais destaquem como positivo seja que se preocupam com todos os seus alunos, também reconhecem que às vezes têm dificuldade em compreender alunos difíceis. Isso tem grande relevância dentro do contexto educacional atual, em que a realidade da sala de aula apresenta uma enorme heterogeneidade. (SOARES, 2007, p.48)

Analisando a questão da modificação da constituição do grupo de alunos da sala aula como fator oriundo do acesso à escola, identificamos que a questão da heterogeneidade que foi apontada por significativa parcela dos sujeitos pesquisados no trabalho de Soares (2007), merece um aprofundamento pela dimensão e conjunto de demandas que traz para a ação docente. Partimos então para a investigação desse fenômeno em outros referenciais bibliográficos que pudessem esclarecer melhor como a heterogeneidade é percebida pelos professores. Procuramos delinear melhor esse fenômeno que configura as salas de aula na atualidade brasileira de forma mais significativa.

Como o título da pesquisa é As emoções e valores dos professores brasileiros, ficamos na expectativa de obtermos mais dados a respeito da forma como os professores se sentem. Em nossa opinião, esses aspectos ficaram pouco evidenciados o que nos traz uma visão apenas parcial do fenômeno, que, a nosso ver, mereceria maior aprofundamento.

Acreditamos que uma dificuldade em obter estes aspectos poderia estar relacionada à própria metodologia da pesquisa, com perguntas fechadas e mais distanciadas, com pouco espaço para colocações ou argumentos, dando pouca margem à expressão emocional dos professores.

Em 2007, um estudo chamado “Como o professor vê a educação” foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) a pedido da Fundação Vitor Civita. Ele contou com duas abordagens – qualitativa, com 15 professores da rede pública de São Paulo, e quantitativa, com 600 entrevistas realizadas, por meio de perguntas abertas e fechadas, com professores das principais capitais brasileiras. O público-alvo envolveu professores de educação infantil, fundamental e médio.

A justificativa da pesquisa revelava em sua introdução a dificuldade da situação do professor brasileiro:

Em tempos nos quais soa tão consensual o diagnóstico de que a educação precisa ser transformada, torna-se imprescindível saber o que pensa um dos principais protagonistas do processo educativo: o profissional que vive o cotidiano do ensino e seus desafios, o personagem que é ao mesmo tempo mitificado e fustigado pela sociedade e pela mídia. Mais do que nunca, é preciso ouvir o professor. (IBOPE, 2007)

Apresentamos alguns aspectos analisados a partir dos dados que a pesquisa revelou.

Em relação à visão sobre a educação em nosso país, 23% dos professores a identificam como ruim ou péssima, e 31% a consideram regular. A visão mais negativa cabe

ao ensino médio, área em que 31% das avaliações são ruins ou péssimas. Segundo o texto, a insatisfação dos professores não se relaciona apenas aos resultados acadêmicos, mas a um conjunto de fatores.

Segundo o estudo, os professores foram convidados a manifestar espontaneamente sua visão sobre o papel da escola na sociedade, e apontaram, em igual proporção, percepções negativas e positivas: 27% deles referem-se ao fato de a escola assumir papéis que, na visão dos docentes, seriam da família. A segunda categoria mais apontada nas visões negativas está relacionada a um desprestígio social do professor apontado por 7%. Esse sentimento é perceptivelmente mais forte entre os professores do ensino médio e do fundamental II.

Em relação aos valores positivos que apontaram, estão a importância da escola para formar cidadãos conscientes e prepará-los para um futuro melhor e para o mercado de trabalho.

O estudo se propôs, também, a investigar quais são os fatores que, na visão dos docentes, interferem no padrão de qualidade do ensino brasileiro. Como variáveis fundamentais para o bom desempenho da educação no país, surgem, em primeiro lugar, os próprios professores (59%), seguidos pela possibilidade de uma formação continuada, na visão de 48% dos entrevistados. A participação da família também é avaliada como fator muito importante, assim como a colaboração dos coordenadores.

Interessante observarmos que esse dado revela uma conscientização dos professores sobre o impacto de sua ação nos dois primeiros itens, e esse dado se contrapõe à pesquisa realizada pela UNESCO, citada anteriormente em que os professores identificavam que o fator que mais interferia na aprendizagem estava relacionado à participação das famílias, apontado por mais de 70% dos professores e a competência do professor vinha apenas em terceiro lugar.

Aqui vale destacar que, conforme havíamos assinalado, a metodologia utilizada pode estar contribuindo para resultados díspares e uma pesquisa que busque explorar as concepções dos professores sobre os temas torna-se mais eficaz no sentido de esclarecer essas contradições.

Em relação ao papel do aluno na escola, os dados apresentam uma visão ambígua. O aluno é visto como um agente positivo para a educação por 41% dos entrevistados, mas, ao mesmo tempo, é avaliado como uma das principais interferências negativas para um quinto dos entrevistados. Foram identificadas dificuldades existentes na convivência e gestão de

conflitos, além de dificuldade dos docentes de relacionar o processo de ensino/aprendizagem com as questões próprias da formação de valores.

Esse aspecto nos chamou a atenção pelo fato de relacionarmos com uma das principais funções educativas que discutimos para a educação contemporânea.

Segundo o estudo, há uma tendência do professor de isentar-se da responsabilidade pela problemática qualidade de ensino, pois embora exista um consenso em relação à baixa qualidade da educação no Brasil, os professores identificam a si próprios como agentes positivos, com grande relevância para os resultados do aprendizado, e tendem a considerar a família, e mesmo o próprio aluno, como atores importantes, ainda que, em certa proporção, tenham uma participação negativa no processo.

Esse aspecto nos chamou também a atenção pois questões que explorassem as maiores dificuldades em relação ao trabalho em sala de aula poderiam revelar esclarecer melhor se há essa percepção de eficácia por parte dos professores. Entendemos que seja uma reação de defesa do profissional não admitir sua responsabilidade nos problemas, ainda mais num cenário em que ele já se sinta exposto ou responsabilizado.

Na busca de referências mais recentes sobre os desafios da contemporaneidade educacional trazidos pelas transformações educacionais, citamos o trabalho de Bezerra(2010) relacionado às contingências vividas pelos professores em situações de mudança.

A autora procurou analisar a natureza das dificuldades que enfrentam os professores ao buscarem promover a aprendizagem dos alunos no âmbito de escrita e leitura. Seguiu, então para a análise das transformações educacionais advindas do amplo acesso das camadas populares à escola e ressaltou a questão da preocupação com a qualidade do ensino, identificada por ela através das preocupações com os índices de alfabetização.

Desde que a escola pública brasileira modificou o seu perfil, abrindo-se, nas últimas décadas, para garantir o acesso e permanência das crianças em idade escolar, discussões em torno da qualidade do ensino oferecido têm apontado para uma suposta deterioração de seus padrões.

Dizer que o problema da quantidade está muito próximo de ser solucionado, mas não o da qualidade decorre em grande medida de resultados de avaliações institucionais que revelam níveis muito restritos no domínio das habilidades leitora e escritora por parte dos alunos (BEZERRA, 2010, p.87)

Nesse contexto de pesquisa, o estudo buscou considerações de quais desafios criam as contingências para a ação docente, e buscou considerar também os aspectos de situações

concretas das quais emergem fontes de mal-estar e bem-estar docente, que intervêm em suas práticas.

No desenvolvimento de seu trabalho com professores do Ciclo II do Ensino Fundamental, a autora concluiu que são vários os fatores presentes na salas de aula que interferem nas atividades de ensino de leitura e escrita, concluindo que há um contexto que, frequentemente não é propício para o trabalho docente em práticas de leitura e produção de texto. Entre os fatores citados, a autora pontua:

[...] o número elevado de alunos, a dificuldade de acompanhamento particularizado desses alunos pelos professores, a necessidade de gerir demandas individuais e coletivas do grupo, dificuldades inerentes à manutenção de certa ordem que permita a realização de atividades complexas e significativas na sala de aula; interesses pessoais divergentes e por vezes conflitantes; recursos materiais às vezes escassos ou precários, tempo acelerado para gerir inúmeros procedimentos cotidianos. (BEZERRA, 2010, p. 8)

O trabalho de Bezerra (2010) abordou ainda as questões de ordem subjetiva que interferem nas situações de sala de aula, identificando os fatores de conhecimentos, crenças, valores, necessidades, desejos e características pessoais dos docentes.

Uma das propostas resultantes dessa pesquisa realizada com professores da rede pública é a de que esses elementos precisam ser considerados quando se propõem ações de melhoria da escola pública. Nesse sentido concordamos com a autora na análise de que uma aproximação da realidade dos professores se faz necessária para compreendermos e darmos espaço às necessidades que deles advêm para lidarem com a situação presente.

Encerramos este capítulo, retomando para o leitor nossos objetivos iniciais em apresentar o cenário em o qual os professores se deparam hoje em salas de aula após o fenômeno da universalização do acesso à educação.

Vimos anteriormente que esse fenômeno da acessibilidade é bem mais recente no Brasil do que em outros países tanto na Europa quanto na América do Sul e por isso buscamos analisar as pesquisas que identificassem o impacto dele no cotidiano dos docentes.

A partir de relatos das dificuldades já vividas por essa categoria profissional em países que passaram pelo mesmo fenômeno, buscamos identificar esse impacto nos professores brasileiros.

Os estudos sobre os docentes de nosso país ganharam recentemente maior importância, principalmente quando se intensificaram os desafios para melhorar a qualidade na educação brasileira e o papel central que esses profissionais representam nessa conquista.

Relatamos os estudos realizados sobre as percepções dos professores brasileiros a respeito da educação contemporânea e observamos que ainda existe muito o que se conhecer sobre as necessidades que os professores identificam para adequar suas ações em sala de aula à realidade que se apresenta.

Em resumo, a questão da heterogeneidade está hoje amplamente presente nas salas de aula de nossas escolas, e constitui-se fator de desafio para um novo patamar de qualidade que precisa contemplar e atender a todos, devendo assim ser estudada com base nas recentes demandas dos próprios professores.

Capítulo 4- Heterogeneidade na sala de Aula: a educação para todos

Em nossa discussão até aqui, apontamos que um dos efeitos trazidos pela terceira revolução educacional, discutida no capítulo inicial de nosso texto, foi o aumento na quantidade e na variedade de alunos nas salas de aula baseada na meta de se oferecer educação para todos. De fato, embora as salas de aula tenham sido, em algum grau, sempre heterogêneas, a ampliação do acesso gerou tamanha riqueza e variedade de grupos que, mesmo que se quisesse promover agora mecanismos de homogeneização, a complexidade da composição tornaria essa tarefa irrealizável.

O que se procura apontar neste capítulo é de que maneira a heterogeneidade se configurou nas salas de aula brasileiras, procurando conceituar esse termo num cenário educacional onde coexistem outras terminologias como a inclusão e diversidade.

Em termos concretos, o retrato de sala de aula da atualidade pode ser representado pela descrição que Perrenoud (2001) faz em seu livro *Pedagogia das Diferenças*.

Como nos lembra Perrenoud (2001) ao descrever uma sala de aula europeia da contemporaneidade:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento (PERRENOUD, 2001, p.69)

No Brasil, tal descrição guarda amplas semelhanças, salvo o número médio de crianças nas classes, ainda superior aos vinte e cinco que o autor cita em seu retrato de sala de aula.

Para compreendermos as modificações surgidas nas salas de aula brasileiras, retomamos primeiramente dois registros importantes que contribuíram para essa conformação de grupo, além de todo o processo histórico e legal que já apontamos em capítulos anteriores.

No fim do século XX, duas grandes conferências mundiais constataram as mudanças que estavam em processo para a conquista da universalização, e buscaram chamar a atenção dos governos para que todos pudessem caminhar rapidamente não só para a universalização do acesso, como para a inclusão de todos os alunos.

Em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia proclamou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que tinha como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos em todos os países, com ênfase para os mais pobres que viviam as maiores desigualdades. Em cumprimento às resoluções propostas na conferência o Brasil divulgou Plano Decenal de Educação para Todos e várias ações para chegar aos índices de acesso à educação que temos hoje, como vimos em capítulos anteriores.

Em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais endossou a ideia da educação inclusiva (UNESCO, 1994) e publicou a Declaração de Salamanca pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. A questão da inclusão dos alunos com necessidades especiais recebeu atenção mundial e deu impulso a um conjunto de ações para garantir espaço a esses alunos.

Essa declaração ficou conhecida como o documento internacional mais significativo que já apareceu na área de educação especial. Entre outras diretrizes, defendia que escolas regulares com orientação inclusiva constituíam “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”.

A concepção de inclusão também vem passando por transformações e, como se insere em nosso foco de pesquisa, optamos por abordar um breve histórico sobre a forma como ela vem sendo discutida no cenário internacional e brasileiro.

Uma das vertentes de discussão teórica sobre inclusão no cenário brasileiro, é a que se articula com o desenvolvimento do aluno na aprendizagem, porém com um enfoque mais específico, centrado na inclusão dos alunos portadores de deficiências.

Em nossas pesquisas, destacam-se os trabalhos de Mantoan, produzidos desde 1997 até a atualidade. Mantoan (2003, 2006) discute a proposta de inclusão escolar para alunos portadores de deficiências, referindo-se, especialmente, ao desafio de integração desses alunos

nas escolas comuns e à ação do professor diante de tais dificuldades. Esses estudos se dedicam, assim, a compreender os processos de educação inclusiva, analisando-os também sob a perspectiva da Educação para Todos, que apontava critérios básicos para acessibilidades dos portadores de deficiências ou com mobilidade reduzida.

Em suas discussões, a autora levanta a questão de a falta de preparo dos professores estar sendo utilizada como justificativa do retardo do processo inclusivo.

O Ensino Escolar Comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar, pelos mais diferentes motivos. De fato, esse despreparo dos professores e das escolas tranquiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiência, que acharam uma boa saída para fugir da Inclusão. (MANTOAN, 2006, p.64)

O objetivo dessas pesquisas é estudar e promover de fato a inclusão desses alunos que passaram a pertencer aos bancos escolares sem terem, porém, necessariamente recebido condições adequadas ao seu desenvolvimento. Ou seja, trata-se de aprofundar o estudo da inclusão (de direito e de fato) desse grupo de indivíduos.

Nosso foco de estudo para o conceito de heterogeneidade se distingue, no entanto, da questão da inclusão de alunos com deficiências, por concebermos a heterogeneidade e a inclusão como conceitos que abarcam uma visão mais ampla, em que todos os alunos são diferentes, independentemente de pertencerem a qualquer minoria específica.

Apresentamos alguns dados sobre o assunto, com foco na discussão sobre a amplitude do conceito de inclusão. Como entendemos que parece ser um momento de transição dessas ideias, apresentamos abaixo as linhas de abordagem em que a discussão se baseia.

Uma publicação de Fávero et. al (2009), fruto da parceria entre a Unesco e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), merece aqui uma distinção. Na obra intitulada “Tornar a educação inclusiva”, destacamos o artigo de abertura de Mel Ainscow (2009), que trata da conceituação de educação inclusiva.

O artigo de Ainscow (2009) sobre as diferentes conceituações relacionadas ao significado da inclusão afirmava que ainda não havia um consenso em todos os países, e lembrava que, no Brasil, a educação inclusiva era vista, então, como uma forma de atender às crianças com deficiência no ambiente da educação geral, embora internacionalmente já estivesse sendo vista como forma de acolher a diversidade entre todos os estudantes. Comentando autores de estudos anteriores, como Vitello (1998) e Mithaug (1998), Ainscow

esclarecia ali que a educação inclusiva tem como objetivo a eliminação da exclusão social, ideal ao qual se subordinam atitudes e condutas afins com uma gama de diversidades, como raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade.

No texto, o autor ainda fazia importantes considerações a respeito da questão da inclusão, como a existência de uma certa confusão em seu campo de estudo, algo que ele atribuiu a diferentes concepções internacionais. Além disso, apontou a verificação de mais de uma perspectiva sobre a questão dentro de um mesmo país e, às vezes, dentro de uma mesma escola.

Ao analisar as tendências internacionais do pensamento na área, Ainscow (2009) propôs uma tipologia de cinco formas de conceituar a inclusão, que procuramos apresentar aqui segundo o método de classificação do autor:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial: é a suposição comum de que inclusão esteja ligada à educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. De acordo com o autor, a eficácia desta abordagem tem sido questionada, pois a educação enfoca a parte da deficiência desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação dos alunos pode ser impedida ou melhorada.

2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares: O autor assinala que, quando a inclusão é mais comumente associada a crianças com supostas necessidades educacionais especiais, é grande a tendência de identificá-la como uma resposta para o problema do mau comportamento. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isso signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil.

3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão: Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem por parte de quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Em alguns países, essa perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social.

4. Inclusão como forma de promover escola para todos: Uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou “escola compreensiva”, e à construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela. No Reino Unido, por exemplo, o termo escola compreensiva é geralmente usado no contexto da educação secundária. Lá, o modelo foi estabelecido como

uma reação ao sistema que alocava crianças em diferentes escolas com base na capacidade de cada uma aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes.

5. Inclusão como educação para todos

O movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Nessa última categoria fica a visão ampla de inclusão, seja ao abordar grupos de sofram pressão de exclusão ou não.

Além dessa tipologia de concepções sobre inclusão, o autor expõe a necessidade de se atentar mais para o fato de como a inclusão se processa dentro das escolas do que para a imagem que a instituição acredita projetar com tal iniciativa. Nesse sentido, ele chama a atenção para os valores que estão em evidência nas ações para a inclusão.

O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos. (AINSCOW, 2009, p.19)

Nossa concepção de heterogeneidade na sala de aula se alinha, aqui, à concepção da inclusão ampla, na perspectiva da Educação para Todos, ou ainda à linha da inclusão das diferenças, entendendo aí qualquer diferença. Como consequência, não utilizamos o conceito da diversidade por identificarmos nos estudos que utilizam essa palavra a representação de grupos que sofreram ou sofrem processos de discriminação, preconceito e exclusão devido à presença de alguma característica específica. Ressaltamos, no entanto, a relevância de todos os trabalhos relativos à diversidade, que vêm contribuindo para a construção de um ambiente mais democrático e inclusivo.

No caso da inclusão, em nosso país, encontramos outras formas de referência à ideia de inclusão ampla. Fala-se em lidar com a heterogeneidade ou, ainda, com as diferenças na sala de aula.

Em nossa pesquisa, preferimos utilizar o termo heterogeneidade por aquilo que a palavra guarda em sua própria acepção, ou seja, por seu sentido autêntico, consignado no dicionário .

Segundo as referências etimológicas do dicionário em questão, a palavra heterogêneo designa aquilo que não tem unidade ou não é uniforme, sentido que ganha ainda maior relevância por aludir o dicionário, num dos exemplos de emprego do termo, a um grupo de alunos (HOUAISS, 2010) .

Desse modo, entendemos as diferenças que formam a heterogeneidade sem as qualificações de melhor ou pior, forte ou fraco, maioria ou minoria, saudável ou doente, ou qualquer outra dicotomia. Para nós, a heterogeneidade é a simples constatação da não uniformidade.

Esse é um primeiro aspecto que buscamos salientar: a identificação de diferenças como elemento determinante da heterogeneidade de um grupo, concepção que utilizamos ao nos referirmos aos alunos de uma classe na escola.

Um segundo aspecto a ser ressaltado é a frequente atribuição de um qualificador às diferenças percebidas, o que surge em relatos a respeito das diferenças na escola ou na sala de aula. No caso da educação, a identificação de diferenças esteve associada, desde suas origens, ou a uma valoração ou a um juízo negativo, pois os diferentes eram aqueles que não se adequavam aos processos educacionais.

Essa visão negativa a respeito das diferenças nos alunos na sala de aula foi abordada por vários autores brasileiros como Leite (1959), Aquino (1998), Rego (1998) Moura (1998), Colello (2005), Candau (2010) Oliveira e Macedo (2011) e estrangeiros como Esteban (2006) e Crahay (2006).

Leite (1959), discutiu a ilusão da existência de salas homogêneas e heterogêneas e analisou os processos de seleção e exclusão concebidos com o fim de obter a uniformidade. Em suas análises, o autor questionou a existência das salas homogêneas quando discutiu a organização das classes na escola.

Aparentemente não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é, aliás, compreensível que não o fizesse. Admitiam-se os cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os diferentes eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não apreendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes?

Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-la. (LEITE, 1959, 1999, p. 188).

Aquino (1998) na publicação *Diferenças e Preconceito na Escola* apresentou uma série de artigos de pesquisadores que discorreram sobre tipos de diferenças nos alunos, como déficits cognitivos, diferenças raciais, religiosas, sociais, de gênero e outras e relacionaram com as dificuldades que a instituição escolar tinha em absorvê-los de maneira adequada no sistema de ensino, condição que, não raro, traía o preconceito contra esses alunos e reforçava a visão negativa de que eram vítimas.

Em um dos artigos do mesmo livro, Rego (1998) apresentou dados de sua pesquisa com 172 professores, realizada em 1994. O objetivo era identificar as representações dos professores no que se referia à origem das diferenças humanas. A autora destacava a importância de se conhecer a forma de pensar dos professores e sinalizava para a ausência de pesquisas na área como um problema.

Rego (1998) assumia a concepção de que a visão do educador sobre a origem das características individuais interfere na sua atuação prática, ou ao menos influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem. Na pesquisa ficou demonstrado que os professores tinham diferentes concepções sobre a origem das diferenças humanas, e o dado que ficou evidente para a pesquisadora foi que, para explicar as diferenças, apenas alguns professores citaram seus alunos em suas entrevistas, restringindo-se, ao contrário, principalmente a relatos de suas vidas pessoais, o que poderia indicar uma não percepção dos professores para as diferenças entre os alunos.

Identificamos em Candau (2010), na pesquisa realizada com professores por meio de entrevistas, algumas descobertas a respeito de suas percepções.

Candau chama a atenção para as diferenças que ficam invisíveis na sala de aula. Essa observação é feita quando, ao estabelecer entrevistas com professores sobre diferenças notadas em seus alunos, a autora descobre que a ideia de igualdade era concebida como algo a ser promovido como uma cultura coletiva, como algo a que todos deveriam ter como direito assegurado, mas que, levado ao extremo, conduzia, paradoxalmente, à descaracterização das individualidades.

De fato, nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominavam depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o uniforme até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e

silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural (CANDAU, 2010, p.3)

E, quando investigou mais especificamente a visão dos professores sobre diferenças entre alunos, identificou uma imagem vinculada a aspectos negativos.

Quanto ao termo diferença, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à "anormalidade" e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. (CANDAU, 2010, p.3)

Oliveira e Macedo (2011) também apontam para pesquisas com professores brasileiros que destacam a visão negativa da diferença:

As respostas apresentadas pela maioria dos professores entrevistados indicam significações correspondentes à observação, no que concerne ao aprender tomado como acerto da escola enquanto o não aprender é definido como incapacidade do aluno. Está presente continuamente a tensão provocada pela diferença trazida pelos alunos que não aprendem e isto – a diferença - ao invés de ser considerada positiva, é tratada preconceituosamente. (OLIVEIRA e MACEDO, 2011)

Nesse caso, podemos identificar nesses estudos que a heterogeneidade da sala de aula ou não era visível para professores ou tinha imagem negativa,

Dessa forma, podemos identificar nesses estudos que a heterogeneidade da sala de aula ou não era visível para os professores ou tinha uma imagem negativa. Tal percepção nos chamou fortemente a atenção, pois, se aceitamos, como já exposto, que o principal agente da promoção efetiva e universal da inclusão é o professor, e que é ele quem precisa mobilizar ações em direção a essa aprendizagem, e se também aceitamos a hipótese de que sua prática é influenciada pelas suas concepções e visões, sua forma de perceber a realidade passa a ser, então, a chave para o sucesso geral da tarefa educativa no cenário atual.

Concordamos, assim, com Sanchez e Teodoro (2003) quando destacam a necessidade de mudança, pelos docentes, da visão que têm da heterogeneidade como um problema, a fim

de que possam articular práticas mais eficazes em direção à aprendizagem e à formação dos alunos.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES e TEODORO, 2006, p.110)

Compreender melhor a forma como os professores percebem a heterogeneidade em suas salas de aula, e, na hipótese de chegarem a percebê-la, como atuam frente ao fenômeno, constitui, a nosso ver, um elemento importante para a compreensão do fenômeno na realidade brasileira.

4.1 – A tarefa docente em salas heterogêneas

Neste tópico, procuramos abordar um aspecto que julgamos importante na análise das consequências do aumento da complexidade da composição das salas de aula. Esse aspecto se refere à atuação do professor numa classe claramente heterogênea, no sentido de oferecer um atendimento adequado em termos pedagógicos. Um atendimento que favoreça o desenvolvimento de todos e, assim, promova a verdadeira inclusão.

Identificamos que, para que um professor possa executar as ações necessárias de atendimento ao desenvolvimento de todos os seus alunos, ou ainda para que possa buscar recursos para melhorar sua própria prática pedagógica, é necessário que ele identifique a heterogeneidade presente em sua classe.

Num segundo momento, seria essencial que a heterogeneidade não tivesse uma conotação negativa para o professor, mas ao contrário, pudesse representar um elemento de motivação para o desenvolvimento de um trabalho refletido e articulado.

Se isso não acontece dessa forma, a tendência é atuar dentro da visão homogeneizadora.

Nesse sentido, concordamos com Leite (1959) acerca da necessidade de adequação das estratégias educacionais, as quais deveriam, conforme se deduz, alinhar-se com a variedade de origem, expectativas e necessidades dos alunos.

Em primeiro lugar as classes apresentarão um desnível, entre os alunos maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (frequentemente são até muito heterogêneas); ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo *programa* para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. Vale dizer: a escola apresenta umas tantas exigências, as crianças devem submeter-se a elas ou ser puídas. (LEITE, 1959, 1999, p.19)

Há aqui a associação entre a forma de enxergar ou perceber o seu grupo de alunos e a colocação de estratégias pedagógicas para lidar com a classe. Também esse processo é dinâmico, demandando ajustes conforme as estratégias vão sendo experimentadas. Concordamos com a afirmação de Perrenoud (2001) sobre essa questão quando pondera que os conceitos de diversidade e heterogeneidade não pertencem ao observador externo. O professor utiliza-os espontaneamente quando pensa em sua classe. Ele forma uma imagem intuitiva desde o primeiro contato com um novo grupo-classe, completando-a e matizando-a a partir de experiência, da observação cotidiana das crianças e dos procedimentos mais formais de avaliação.

Analizamos trabalhos nacionais e estrangeiros relacionados à forma como o professor se relaciona com a questão da heterogeneidade. No Brasil, citamos os trabalhos de Moura (1998), Araújo(2003, 2009) Colello (2005), Tura e Marcondes (2007) e Couto e Marcondes (2010) e Candau (2011) que discutem as relações de ação pedagógica que os professores estabelecem no processo de ensino-aprendizagem em salas heterogêneas.

É frequente nesses trabalhos, que a heterogeneidade fique caracterizada a partir de diferenças de desempenho dos alunos em relação à aprendizagem, sem referir-se especificamente à questão da presença de alunos com deficiência na classe e tampouco às características dos alunos. Estas últimas particularidades, quando são citadas, vêm para justificar as dificuldades de desempenho.

Em Mainardes (2005) pesquisas foram realizadas sobre a ação pedagógica de professores com classes de alfabetização onde a heterogeneidade no grupo estava caracterizada pelas etapas de alfabetização em que os alunos estavam e o foco do estudo destinou-se a analisar as práticas pedagógicas que se seguiam após essa categorização dos alunos no processo de aquisição de leitura e escrita. Identificou-se ali um conjunto de estratégias apropriadas para atender às diferenças nos alunos visando seu desenvolvimento na aprendizagem, porém apenas uma parte das docentes utilizavam-se desses recursos.

As referências internacionais são Crahay (2006), na Suíça, Esteban (2006, 2009) e Marchesi (2008), na Espanha, que se somam aos de Sanches e Teodoro(2003), em Portugal, já comentados e que se alinham a essa abordagem.

No contexto nacional, Moura (1998) pesquisou a visão de professoras do Rio de Janeiro, onde se identificou a dificuldade das docentes em lidar com classes heterogêneas e creditá-la a uma formação ineficaz, realizada na época pela Escola Normal. Em relatos dos professores citados no trabalho, destacamos:

[...]a Escola Normal só me ‘ensinou’ a trabalhar com um tipo de aluno: o limpo, o inteligente, o disciplinado, dando-me a idéia de que todos seriam assim.

Dentro deste quadro, de acordo com essa afirmação, o/a aluno/a é apresentado/a como sempre limpo/a, inteligente e inteiramente disciplinado/a, fazendo parte de uma turma ‘homogênea e ideal’ (MOURA, 1998, p. 216-217).

Na conclusão de seu trabalho, a autora já apontava que a heterogeneidade não estava sendo vista como elemento enriquecedor, e chamava a atenção para o despreparo dos professores.

Colello (2005) acompanhou professoras da rede pública de São Paulo focando sua pesquisa na análise das dinâmicas pedagógicas dos professores das classes de alfabetização, em que a heterogeneidade do grupo estava sendo caracterizada por diferenças relacionadas aos ritmos de aprendizagem.

A concepção da heterogeneidade recaía sobre a variedade dos alunos da sala em relação ao desempenho e sobre a forma como os professores usavam seus recursos para atender às diferenças de processo de cada aluno. O estudo apontou a heterogeneidade como um dos fatores de dificuldade em relação à transposição didática pelas professoras e em relação à construção de alternativas pedagógicas. Segundo a autora, a concepção de homogeneidade da classe aparece como um fator de idealização do professor, sendo desejável para qualidade do ensino.

Os trabalhos de Tura e Marcondes (2007) e Couto e Marcondes (2010) discutiram a política de implementação dos ciclos na educação básica como proposta para fazer frente à heterogeneidade de alunos em salas de aula do Rio de Janeiro.

Os estudos em questão apresentaram uma pesquisa que visava extrair dos professores dos anos iniciais da educação básica a abordagem de trabalho com turmas homogêneas e heterogêneas baseada na concepção de diferenças a partir do desempenho acadêmico dos

alunos. Nesse estudo, as autoras entrevistaram 127 professores da rede pública quando da implantação do sistema de ciclos nas séries iniciais, questionando-as sobre as vantagens das turmas homogêneas de alunos, e compararam com resultados sobre as vantagens que os professores viam em turmas heterogêneas. As autoras identificaram as dificuldades apresentadas pelas professoras e apontaram para a questão da visão homogeneizadora de sala de aula.

Observamos no correr deste texto as dificuldades de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em lidar com as diferenças entre os/as alunos/as, o que, nas atuais circunstâncias, foi se tornando cada vez mais visível pela própria condição da implantação do sistema de ciclos no município do Rio de Janeiro. Ou seja, os problemas observados na implantação do sistema de ciclos deixaram aflorar as dificuldades de as professoras romperem com certos padrões da organização escolar. (TURA e MARCONDES 2007, p. 254)

Couto e Marcondes (2010) elaboraram análises sobre o trabalho diferenciado dos professores e sobre os efeitos da composição heterogênea das salas de aula, sob a ótica das diferenças de desempenho dos alunos, fazendo estudos dentro da proposta de ciclos. O trabalho confirmou também as dificuldades do professor em utilizar práticas eficazes para lidar com grupos heterogêneos.

Concluimos a partir da pesquisa de campo que a organização escolar por meio de ciclos favoreceu o atendimento dos alunos com níveis diferentes de desempenho escolar, mas a escola ainda não incorporou, totalmente, o trabalho com a idéia de heterogeneidade. (COUTO e MARCONDES 2010, p. 448)

Alguns pesquisadores aqui citados, como Colello(2005), já identificavam esses sinais de dificuldades para os professores, porém em Esteban,(2006) no artigo sobre a concepção de heterogeneidade que ainda se contrapõe ao desejo da homogeneidade idealizada da sala de aula é que fica clara a atribuição de valor negativo para o fenômeno, o qual, portanto, fica caracterizado como problema a ser resolvido.

Assim, a diferença, característica marcante da sala de aula, é apreendida no cotidiano escolar como expressão de um processo que precisa ser retificado e normalizado. A diferença adquire um valor negativo, devendo, portanto, ser eliminada para proporcionar um desenvolvimento satisfatório dos sujeitos e das relações, necessário à aprendizagem dos

conteúdos escolares, em especial daqueles que configuram o currículo oculto (ESTEBAN, 2006, p.9)

A autora assinala também que esse aspecto de problematização da heterogeneidade visando à homogeneização pode ser reforçado pelas avaliações unificadas propostas pelos governos das três esferas, quando estabelecem metas e limites mínimos que acabam influenciando os processos de ação do professor.

A classificação do desempenho das crianças reacende a necessidade de se tratar cuidadosamente a relação que a escola estabelece com a diferença. A existência de parâmetros homogêneos traz o risco da exposição da diferença tornar-se parte de processos sutis de segregação e discriminação, que ocultam, sob conceitos apresentados como neutros e objetivos, preconceitos que conduzem e justificam processos de exclusão. (ESTEBAN, 2009, p.53)

Assim a autora discute a importância de se modificarem os processos de avaliação para atender à diversidade dando ênfase aos que possam acolher, confrontar e mobilizar pensamentos divergentes, a invenção de trajetórias e a incorporação da diferença.

Candau (2011) também cita a concepção do ideal de homogeneização da classe e a visão de heterogeneidade associada a problemas para o professor, traduzido no texto da autora como foco no déficit dos alunos. Seja acadêmico, comportamental ou social.

Em trabalhos internacionais também encontramos essa forma de caracterização da heterogeneidade do grupo-classe pelos professores. Citamos aqui o trabalho publicado por Crahay (2006) na Suíça, relacionando a representação que os professores têm sobre a heterogeneidade da sala de aula.

A ideia subjacente à constituição de classes homogêneas pode ser formulada como segue: quando o professor está diante de uma classe composta de alunos de nível escolar homogêneo, ele pode mais facilmente encontrar atividades adequadas, bem como um ritmo de ensino que convenha a todos. No caso das classes heterogêneas, o professor sempre mais rápido e mais lentamente: é rápido demais para os alunos mais fracos, e mais lento demais para os mais fortes. Em resumo, todo mundo perde: os melhores porque seriam freados na sua progressão, e os mais fracos porque não conseguiriam seguir o ritmo dos outros e terminariam por recuar. (CRAHAY, 2006, tradução nossa)

Compreender a relação entre as concepções e práticas docentes, tem sido foco de pesquisas que objetivam encontrar formas de contribuir para a melhoria da educação.

Nesse sentido, concordamos com Araújo (2003) quando sugere que é necessário promover uma reflexão a respeito dos objetivos da escola na sociedade contemporânea e quanto à necessidade de retomada dos objetivos. Além disso faz-se necessária a reflexão sobre a possibilidade de que esses objetivos sejam alcançados pelo professor para que ocorra de fato a inclusão de todas as pessoas no sistema de ensino.

Em nossa visão, essas condições são fundamentos para que os docentes possam desenvolver suas ações dentro de uma proposta reflexiva e criativa, buscando a adequação dos processos pedagógicos ao seu grupo de alunos, com diversidade de ações.

A ação reflexiva passaria então a ser uma constante do trabalho docente num contexto de atendimento à heterogeneidade, num contexto, portanto, dinâmico e distante da padronização ou repetição. Para tal atuação, obviamente outras condições seriam necessárias ao trabalho dos professores, entre elas uma maior capacidade de planejamento e criatividade.

Se esse conjunto de ações não se estabelece, as práticas docentes se mantêm onde estão, isto é, na ação pedagógica padronizada e repetida, e, logo, pouco criativa e pouco diversa, reproduzindo na ação, uma visão de homogeneidade que na realidade não existe.

Concordamos então com Araújo, quando aponta a necessidade de revisão e reinvenção de uma prática pedagógica para atendimento de todos.

Assim, não há como pensar que os processos educativos seguirão nos modelos comentados do século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento. (ARAÚJO, 2011, p.40)

Concordamos novamente com as afirmações de Araújo (2011), quando destaca a importância da inversão da relação ensino-aprendizagem, saindo de uma visão centrada no ensino para centrar-se na aprendizagem e no protagonismo dos alunos. Essa inversão, no nosso ponto de vista seria a forma que possibilitaria o atendimento à heterogeneidade, em que as demandas dos alunos se diferenciam – daí a necessidade de uma perspectiva em que a atenção esteja neles.

Marchesi (2008) também comentou sobre a heterogeneidade no que respeita à capacidade dos professores para ensinar adequadamente todos os seus alunos, aspecto que, a seu ver, guarda muita relação com as condições em que se ensina. A essa observação, agrega ainda várias considerações, como valer-se o docente de apoios disponíveis, ambientes

propícios, e vários outros, destacando sempre que a capacidade do professor para dar resposta à diversidade dos seus alunos é um dos principais fatores que garantem um bom ensino para todos eles.

Como Marchesi (2008) afirma com relação às habilidades para lidar com as salas de aula contemporâneas, é necessária uma certa capacidade de inovação, com a elaboração de situações de aprendizagens variadas e adaptadas ao contexto de cada turma. O autor lembra que essa habilidade exige flexibilidade mental, segurança emocional e criatividade, e que é uma ação contrária à da rotina, da indiferença e da homogeneidade.

A variedade de experiências educativas, a adequação da resposta pedagógica às necessidades de cada aluno e a vontade de facilitar que os alunos se ajudem mutuamente são os três indicadores fundamentais do domínio dessa competência pelos professores. (MARCHESI, 2008, p.64)

O autor se refere à forma de trabalho do professor para implementar na sala de aula atual as ações que sejam efetivas no desenvolvimento de seus alunos. Ele se refere às novas implicações que existem para o trabalho do professor em sala, quando passa a atuar com grupos de muita diversidade.

Entra aí em discussão a questão dos modelos pedagógicos que se adequariam a uma realidade de heterogeneidade para a promoção de aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse viés insere-se também a discussão proposta nos trabalhos de Araújo (2003, 2009) a respeito justamente da necessidade de transversalidade e de estratégias de projetos em sala de aula, tudo para dar ênfase à necessidade de se reverem os objetivos educacionais, e se reavaliarem os paradigmas em que se estrutura a educação.

Araújo destaca maior complexidade da sala de aula quanto à composição do grupo de alunos como um fator advindo do acesso de todos à educação. Ao abordar a questão, o autor, pondera que, se por um lado as salas de aula sempre foram heterogêneas, no sentido da singularidade humana presente em cada pessoa, , sempre foram homogêneas no sentido da predominância do homem branco, de classe socioeconômica mais favorecida, e que, pela seleção, representava uma mesma demanda de aprendizagem.

Ainda segundo Araújo (2009), a integração dos “novos” alunos e alunas às salas de aula, muitos deles filhos e filhas de pais não-escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, impõe a necessidade de se pensar em novas formas de conceber a educação. Em nosso entendimento, está correta a avaliação de

Araújo segundo a qual essa nova configuração da sala de aula está à espera de um professor que a legitime para poder contribuir com seu desenvolvimento e coloque em ação outro modelo pedagógico que atenda também a esses alunos.

Seguindo essa linha de pensamento, a ausência dessa legitimação da diferença levaria à manutenção dos modelos pedagógicos e ao não atendimento desses alunos, que, por sua vez, estariam sujeitos a uma outra forma de exclusão: a de aprendizagem dentro das salas de aula. E isso seria expor o aluno a uma pressão de exclusão do sistema educacional.

Uma informação a apoiar essa ideia foi recentemente aventada por Louzano (2012), em artigo sobre o fracasso escolar, publicado no último relatório intitulado “De olho nas metas 2012”, produzido pela instituição Todos pela Educação a partir de dados da Prova Brasil, em que os alunos forneceram dados socioeconômicos.

De fato, atualmente, no início do processo de escolarização, brancos e negros têm igual acesso à Educação. O processo de exclusão acontece dentro da escola. Quando os estudantes chegam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), apenas metade dos alunos negros se encontram na idade adequada ao ano em que estão matriculados. Enquanto 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p.115)

Além disso, esse mesmo estudo concluiu que, em 2011, um terço dos alunos do 5º ano já tinha sido reprovado ou havia abandonado a escola pelo menos uma vez, com destaque para o fato de existirem diferenças nas taxas de desempenho escolar de acordo não só com etnias, gênero, origem social e geográfica, mas com o nível de formação dos pais. Outro dado alarmante indica que os meninos pretos no Norte e Nordeste, cujos pais não têm o Ensino Fundamental completo, representam o grupo mais propenso a repetir ou a abandonar a escola, sendo tal probabilidade de 65%. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012)

Esses dados nos levam a refletir para compreender melhor quais ações pedagógicas estão sendo realizadas dentro das salas de aula, no sentido de atender às diferenças que compõem o grupo de alunos.

4.1.1 Exemplificando as práticas pedagógicas:

Para verificar evidências práticas desse conjunto de ideias que articulamos em relação à prática docente, recorreremos ao trabalho de Colello (2005) a respeito da forma de trabalho

dos professores, particularmente sobre as dinâmicas que propunham na sala de aula, e com análise da heterogeneidade como elemento configurador da classe.

O estudo de Colello (2005) analisou as práticas pedagógicas dos professores de quatro salas de aula no trabalho de alfabetização, e identificou dois tipos de preocupações desses professores.

A análise dos dados sugere dois critérios que, do ponto de vista das professoras estudadas, são decisivos para a proposta de dinâmicas em sala de aula: a necessidade de lidar com classes numerosas (entre 30 e 35 alunos) e heterogêneas (diferentes níveis de conceitualização e desempenho no domínio da língua escrita) e de, nessa condição, ensinar os conteúdos previstos (COLELLO, 2005 p. 8)

Segundo a autora, no acompanhamento de quatro classes, foram identificadas algumas propostas de trabalho com salas heterogêneas, chegando-se a seis configurações típicas de trabalho do professor em sala de aula:

- **A homogeneização do grupo** - A classe foi formada com base em um diagnóstico prévio do nível de conceitualização dos alunos sobre a escrita a fim de constituir grupos uniformes. Com base nessa conformação, o professor propõe uma única atividade para todas as crianças;
- **O ensino voltado para o “aluno médio”** - Nessa configuração o professor, sem a possibilidade de constituir previamente um grupo homogêneo, propõe uma única atividade ao grupo classe, planejada a partir de um “nível médio de dificuldade”;
- **O ensino individualizado**, Na tentativa de lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, a professora propunha exercícios específicos a cada um de seus alunos;
- **O trabalho em grupos homogêneos**, Nessa configuração, os professores agrupam seus alunos a partir dos níveis de conceitualização da língua para propor uma determinada atividade;
- **O trabalho em pequenos grupos heterogêneos** - Nessa configuração o professor propõe tarefas a serem executadas pelos grupos heterogêneos, admitindo a cooperação entre alunos e, em maior ou menor grau, a divisão de trabalho;

- **A assembleia.** Uma configuração que coloca todos os participantes (inclusive o professor) em condição de igualdade para se manifestar sobre um determinado tema ou atividade. A previsão de uma interlocução efetivamente dialógica requer a mediação do professor para garantir o direito e a ordem de manifestação.

Ao caracterizar as diferentes configurações das dinâmicas de trabalho nas salas heterogêneas, a autora observa a presença de práticas homogeneizantes nas quatro primeiras configurações anteriormente citadas, e relaciona apenas o trabalho em grupos heterogêneos e as assembleias como as mais interessantes formas de promover o avanço de todos os alunos de maneira adequada.

Mainardes (2005) realizou um estudo em relação às práticas pedagógicas de professores da fase de alfabetização observando dezesseis salas de aula no Paraná e concluiu uma tendência forte nas práticas docentes de propor atividades idênticas a todos os alunos, apesar das classes serem formadas por alunos com uma diversidade de níveis de domínio e necessidades de aprendizagem. Segundo o autor, as atividades de sala de aula geralmente eram idênticas para todos os alunos, satisfazendo apenas uma parte dos alunos da classe.

Ao estabelecer as necessidades dos professores para lidarem com as diferenças na sala de aula, o autor também contata a necessidade de preparação docente ao afirmar que:

A diferenciação das tarefas e o manejo de classes heterogêneas é um desafio e os professores precisam de orientação, auxílio e estímulos permanentes para enfrentá-lo. Trabalhar com a heterogeneidade é um aprendizado do professor e pode começar de forma gradual até que se adquira maior habilidade em manejar grupos de alunos trabalhando de forma diferenciada. Sem um apoio adequado e permanente, os professores poderão sentir-se ainda mais sobrecarregados de funções e tarefas (intensificação do trabalho docente). (MAINARDES, 2007, p.6)

Retomamos as ideias de Perrenoud (2001) para abordar esse aspecto de despreparo, salientando que, como a diversidade de características que diferenciam os alunos numa sala de aula é grande, e a julgar pelo grau de exposição do professor a elas, isso pode representar um problema para ele.

No entanto a adaptação à diferença não é instantânea nem ilimitada. A diversidade representa um problema quando não dispomos- ou ainda não

dispomos – de esquemas diferenciados correspondentes, pois nesse caso a ação pode ser ineficaz e até mesmo perigosa. (PERRENOUD, 2001, p.69)

Fato é que se deve esperar do professor um reconhecimento da heterogeneidade da sala de aula sem qualquer visão depreciativa, o que se constrói com a devida articulação de estratégias pedagógicas que possam atendê-lo de forma eficaz. Não podemos simplificar essa nova demanda para o professor, pois se trata de conseguir compreender e articular um conjunto de habilidades para a adequação a um cenário que é único e dinâmico no processo de ensino-aprendizagem.

Sintetizando nossa discussão a respeito das diferentes representações de heterogeneidade em sala de aula, retomamos as principais representações que encontramos nos estudos realizados pelos pesquisadores no contexto escolar:

- a) A representação da heterogeneidade em sala de aula evidenciada pelas etapas de aprendizagem em que os alunos estão ou separação de acordo com desempenho, como fortes, médios e fracos. É obtida pelas avaliações, sondagens e visam diferenciar os alunos frente a objetivos estabelecidos, como o de alfabetização, por exemplo.
- b) A representação da heterogeneidade da sala de aula associada à ideia de dificuldade de aprendizagem ou pela ideia de problema, pela presença de qualquer fator apontado nos alunos ou em seu contexto que dificulta o trabalho do professor em alcançar um objetivo: seja o de promover a aprendizagem dos alunos, seja de promover clima que ele considera adequado em sala de aula.
- c) A representação da heterogeneidade como a concepção de naturalidade e variedade na diversidade humana com consciência da singularidade dos alunos por quaisquer diferenças, sem viés negativo e consciência de variedade de ritmos de desenvolvimento como convite ao desafio para o professor.

Vale destacar que essa categorização está sendo proposta apenas para contribuir em nossa investigação das diferentes representações possíveis e conhecidas para a ideia de heterogeneidade em sala de aula e, por isso, seria natural encontrarmos no discurso dos professores diferentes concepções.

Entendemos que a forma como um professor representa a heterogeneidade de sua sala de aula, pode trazer para ele sentimentos relacionados à maneira como entende que deva ser sua atuação frente a essa concepção.

Nesse sentido seria de grande valia, em nosso ponto de vista, compreender melhor as possíveis relações que existem entre as concepções que os professores fazem acerca da heterogeneidade e os sentimentos que se relacionam com essas concepções.

Este capítulo procurou, assim, discutir e salientar que a ação docente tende a se apoiar nas concepções dos próprios docentes a respeito da configuração de suas salas de aula, bem como na representação que fazem sobre a heterogeneidade para a definição de suas ações pedagógicas.

Conhecer melhor essa representação pode contribuir para a elucidação de necessidades na busca de caminhos para a oferta da formação de docentes. Encontrar possíveis entraves nesse processo de apropriação de estratégias parece igualmente pertinente se quisermos contribuir para o processo de inclusão efetiva de todos os alunos na escola.

No capítulo seguinte, procuraremos abordar um dos entraves identificados no processo de transformação da visão do professor em sua relação com a sala de aula heterogênea e sua ação pedagógica. Em complemento à discussão sobre a prática docente, consideramos também a necessidade de discutir nesse processo a questão dos sentimentos dos professores.

Capítulo 5- Os sentimentos dos professores

Nos capítulos anteriores, com amparo teórico nos estudos de Esteve (2004), buscamos nos aprofundar nas revoluções educacionais que transformaram as salas de aula ao longo da história, bem como investigar a relação dos professores com essas transformações. Um dos fatores de mudança, e alvo de nossa discussão, foi o acesso de vários grupos de alunos aos bancos escolares, o que favoreceu a diversidade da sala de aula. Em nossa pesquisa, aliás, a heterogeneidade na sala de aula surge, tal qual referida nos trabalhos de Colello (2005) Couto e Marcondes (2007) e Marchesi (2008), como um fenômeno atual que se converte em desafio à adoção de práticas eficazes pelos professores.

Para completar nosso quadro ilustrativo das transformações educacionais e seus efeitos sobre os professores, buscamos dados sobre as demandas de mudanças e ajustes na prática pedagógica. Nesse exame, identificamos, em diversas referências, um amplo entendimento quanto à dificuldade dos professores para lidar com a heterogeneidade do grupo de alunos.

Isso nos levou a analisar, também, referências que pudessem ilustrar os efeitos emocionais relacionados a essas dificuldades experimentadas ou enfrentadas pelos professores.

A inclusão dessa dimensão emocional decorre da nossa visão integral de indivíduo e da percepção, em nossos estudos, de que, embora alguns analistas abordem a questão pelo prisma de emoções e valores, de fato não identificamos em suas conclusões a forma como as emoções se relacionavam com os assuntos. Em nossa visão, há muito a se compreender sobre a questão emocional, que parece ter sido ignorada por muito tempo.

Marchesi (2008), ao apresentar um capítulo sobre as emoções dos professores no livro “O bem-estar dos professores”, onde cita as pesquisas de Sutton e Wheatley (2003) nessa área, ressalta que havia uma desvalorização das emoções na cultura ocidental, por causa da dicotomia existente entre corpo e alma e razão e emoções. Segundo o autor, não é de se estranhar que durante muito tempo tenha se sustentado a tese de que, se conhecemos o pensamento ou as ideias dos professores, vamos poder compreender sua prática, mesmo sem considerar a dimensão emocional (Marchesi, p.99).

Concordamos, então, com o autor quando destaca que:

“Não há mais dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. (MARCHESI, 2008, p. 99)”

Marchesi (2008), citando Zembylas (2005) aponta que este procurou dividir as pesquisas realizadas a respeito de sentimentos e emoções de professores discriminando-as em duas etapas: a primeira na década 1980, se caracterizaria por ter estabelecido a importância do estudo das emoções no ensino e a segunda, a partir dos anos 1990, se definiria por analisar as emoções como expressão de suas interações sociais, com repercussões no trabalho e na vida desses profissionais.

Segundo Marchesi (2008), os primeiros estudos mostram as emoções a partir de uma perspectiva estritamente psicológica, mas, na segunda etapa, os estudos se dirigiram à compreensão do trabalho dos professores e à forma como surgem as emoções no processo de ensino-aprendizagem. Nessa segunda etapa, as pesquisas de Nias (1996) se destacam, pois ele considerou que, se as emoções de professores são fruto das relações com alunos e colegas, elas também existem em razão de demandas e exigências do sistema educacional.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que buscam explorar a dimensão emocional dos professores, ainda mais no âmbito de sua relação com o trabalho. Uma pesquisa que precisamos salientar realizada no Brasil foi a de Arantes (2000) na área de psicologia moral, em que a autora estudou as relações entre os sentimentos ou emoções dos professores com a cognição.

Nesse estudo, realizado com noventa professores de escolas brasileiras, foi solicitado aos professores que fizessem a análise de uma situação de conflito, que envolvia um aluno fumando maconha na escola. Os professores deveriam posicionar-se sobre o que a professora personagem deveria fazer. Porém, os três grupos de professores passaram previamente por estados emocionais diferentes: um grupo experimentou emoções positivas, outro vivenciou emoções negativas e outro ficou neutro nesse sentido.

Na conclusão do trabalho, que confirmou as relações existentes entre os estados emocionais que os professores experimentaram e o julgamento que fizeram da situação apresentada, a autora destacou que o estado emocional atua na organização do pensamento humano, e que ele pode ser uma força motivacional ética, que proporciona uma integração entre os desejos e os deveres inerentes às normativas sociais. Assim, segundo Arantes (2000) o pensar e o sentir são ações indissociáveis.

A segunda consideração feita na conclusão referiu-se ao papel funcional dos sentimentos na organização do pensamento. A pesquisa demonstrou que a afetividade influencia de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Com isso, o papel da afetividade deixa de ser apenas motivacional no funcionamento psíquico, assumindo um papel também organizativo.

Arantes (2000) apontou as implicações do trabalho para a educação ao sinalizar a importância da dimensão emocional e sua influência na forma como o professor executava seu trabalho, e ao constatar o impacto dos sentimentos positivos e negativos sobre o julgamento moral que os professores estabeleciam. Verificando as diferenças observadas, a autora conclui:

A partir da discussão feita, fica evidenciada a necessidade de pensarmos uma escola em que os estados emocionais dos profissionais que ali trabalham sejam positivos, baseados na alegria, na felicidade e na satisfação interna, para que possam desempenhar de maneira eficiente seu papel de educadores, tendo como objetivo levar seus alunos e suas alunas a construir a capacidade moral autônoma de resolver os conflitos do cotidiano. (ARANTES, 2000, p.150)

Buscamos ampliar nossas referências com consultas aos trabalhos internacionais na área de sentimentos ou emoções de professores.

Antes de prosseguirmos nessas considerações é necessário destacar que não buscamos em nossas pesquisas diferenciar sentimentos de emoções, nem defini-los, pois nossas pesquisas se dirigiram para a manifestação desses sentimentos e emoções quando relacionados à tarefa pedagógica.

Apresentamos alguns referenciais internacionais sobre os aspectos emocionais dos professores na perspectiva das transformações educacionais que modificaram o cotidiano da sala de aula contemporânea.

Sutton & Wheatley (2003), em trabalho publicado nos Estados Unidos sobre as emoções dos professores, tiveram como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto e apontar direcionamentos para pesquisas nessa área. Segundo as pesquisadoras, havia poucas pesquisas realizadas, até então, a respeito do papel das emoções na vida dos professores e sobre as relações existentes entre as experiências emocionais e suas práticas de ensino, quando relacionadas aos seus contextos socioculturais.

As autoras apontavam duas razões para a falta de investigação nessa área:

- (1) o pouco tempo decorrido após a revolução emocional em psicologia;
- (2) as crenças de americanos sobre as emoções.

Segundo o artigo de Sutton & Wheatley (2003), foi preciso tempo para que os resultados em uma área de pesquisa pudessem ser aplicados em outra, o que pode ser explicado pelo fato de a pesquisa sobre as cognições dos professores não ter começado até o início dos anos 1970.

O florescimento da investigação psicológica sobre as emoções veio a partir no início de 1980 [...] mas foi necessário atingirmos a década de 1990 para que este tema ganhasse importância na formação de professores, com a edição especial do Cambridge Journal of Education[...] (SUTTON & WHEATLEY, 2003 p. 328) (tradução da autora)

Para apresentar o trabalho, as pesquisadoras citaram também um levantamento realizado com 329 professores no ano de 2000, cujo foco era identificar as emoções positivas e negativas presentes, bem como analisar a maneira como as emoções poderiam influenciar a cognição dos professores. Referiram-se a estudos relacionados aos sentimentos dos professores, e buscaram reuni-los para apresentar a relação entre os sentimentos e fatores associados. No trabalho de campo com os professores, utilizaram entrevistas semiestruturadas e apontaram as limitações dessa metodologia ao obterem informações baseadas apenas na autopercepção dos entrevistados.

Como resultado, estabeleceram relações entre os sentimentos positivos dos professores, citando como principais o amor e o carinho em relação aos alunos, identificados principalmente em professoras dos anos iniciais, e assinalaram que os professores também falam sobre a alegria, a satisfação e o prazer associados com o ensino. A propósito, uma grande fonte de satisfação dos professores ocorre quando as crianças aprendem.

Em relação aos sentimentos negativos identificados nos professores, o trabalho das autoras apontou como mais frequentes a raiva e frustração, e estes foram relacionados a problemas com os alunos e à adoção de metas que eles consideraram incongruentes. Outras fontes de raiva e frustração identificadas estão ligadas à falta de cooperação das famílias e à identificação, pelos professores, de que os alunos vão mal por preguiça ou por não quererem se concentrar.

A ansiedade também foi um sentimento identificado em professores iniciantes pela dúvida de conseguirem alcançar metas, e em professores mais experientes pela incerteza de

estarem realizando um bom trabalho. Outros sentimentos negativos identificados foram a sensação de abandono ou a percepção da existência de fatores externos que impedem ou atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho.

As autoras citam os trabalhos de Hargreaves (2000) sobre as relações entre as emoções e o trabalho dos professores. Segundo elas, o pesquisador ilustrou as ligações entre as emoções e estratégias de ensino e identificou que as relações emocionais dos professores com os alunos formam um filtro para o seu trabalho. Como exemplo, os professores escolhem estratégias instrucionais baseadas, em parte, nos efeitos dessas estratégias sobre alunos e de suas próprias emoções. Os professores também avaliam reformas escolares à luz de seus prováveis efeitos sobre as relações emocionais dos professores com os alunos. (SUTTON & WHATELY, p. 345, tradução da autora)

Os trabalhos dessas pesquisadoras vêm reforçar as conclusões do trabalho de Arantes (2000) no Brasil, que citamos anteriormente.

Mais recentemente, outros trabalhos vêm sendo publicados internacionalmente sobre a dimensão emocional dos professores ou pesquisadores, como em um recente artigo publicado nos Estados Unidos por Cross (2012), que faz uma abordagem sobre um modelo teórico para abordar as questões emocionais dos professores. Cross (2012) apontou que a investigação sobre o papel das emoções tem aumentado nos últimos anos, com trabalhos de pesquisadores do mundo todo. O artigo também afirma que as experiências emocionais são aspectos centrais do ensino, sendo esta maior atenção motivada pela descoberta de que as emoções de professores e dos alunos têm grande impacto em suas vidas.

Citando outros trabalhos, as pesquisadoras aludem à questão de que as emoções dos professores são extremamente importantes para a qualidade do ensino, para as relações entre professores e alunos, e para situações de mudança educacional. Em particular, pesquisadores em vários países — por exemplo, Schutz, Hong, Cruz, & Osbon, 2006 (EUA); Day e Kington, 2008 (Inglaterra); Lee & Yin, 2011 (China); Zembylas, Charalambous e Kendeou, 2011 (Grécia) — têm procurado investigar a natureza das emoções e dos professores e compartilham dessa visão.

Dedicando-se também ao aspecto das emoções relacionadas às demandas por mudanças, o estudo promovido por Marchesi (2008) sobre o bem-estar dos professores, que já citamos anteriormente, conclui que se elevaram a expectativa e a busca de soluções imediatas para dificuldades não originadas na escola, e para as quais não há uma resposta em curto prazo, ou seja, as demandas e expectativas prosseguem como agentes de pressão sobre os

docentes na Europa. O autor discorre sobre os sentimentos negativos experimentados pelos professores na vivência de propostas de reforma vindas dos responsáveis pela educação. Esses sentimentos estariam relacionados à falta de adequação entre as reformas exigidas e os meios disponíveis para sua implementação, além do pequeno apoio recebido e o nulo reconhecimento do trabalho realizado.

O problema principal não está nas mudanças iniciadas, mas sim na percepção por parte dos docentes de que não há uma compreensão suficiente das dificuldades que elas provocam, das adaptações que exigem, do esforço que significam e dos conflitos que deflagram. (MARCHESI, 2008, p. 113)

Para nosso estudo, as conclusões desses autores são muito relevantes, pois se aproximam das questões que estamos abordando em relação às percepções dos professores.

Isso nos leva a concluir que a discussão sobre a forma como os professores se colocam em relação ao cenário atual é alvo de atenção em vários países, mesmo depois de algumas décadas do início dessas transformações.

Mais recentemente, os trabalhos internacionais, como o de Chang (2009) e Salovey (2010), vêm contribuindo para uma melhor compreensão da dimensão emocional que envolve os professores em suas atividades, e estabelecendo, inclusive, relações entre a duração da carga emocional negativa vivenciada e o fenômeno de exaustão a que ela tem levado.

5.1 Os principais tipos de sentimentos observados nos professores e selecionados para estudo

Já abordamos anteriormente as pesquisas relacionadas à dimensão emocional do trabalho dos professores e os tipos de sentimentos identificados neles. Fizemos referências aos trabalhos de pesquisadores nessa área. Porém, é necessário apresentar mais informações sobre os tipos de sentimentos e os fatores associados a eles para podermos compreender melhor essa recente área de pesquisa.

Nos estudos que analisamos para a elaboração de nossa pesquisa, procuramos identificar os tipos de sentimentos mais comuns e suas associações.

As referências vêm de trabalhos internacionais que acreditamos serem pertinentes para nossa pesquisa. Analisando os principais sentimentos:

- **Frustração e raiva**

Segundo os trabalhos recentes de pesquisadores como Chang (2009) e Sutton (2007), a frustração e a raiva são as emoções desagradáveis mais frequentemente relatadas por professores. As fontes de frustração são principalmente de fatores de fora da sala de aula, como: o trabalho administrativo, a mudança imposta ou reforma externa, e os conflitos entre seus objetivos de ensino e as expectativas da administração escolar. Os trabalhos de Golby (1996), Hargreaves (2004) e Zembylas (2003) também se alinham com essas afirmações.

Segundo esses autores, a frustração é geralmente causada por situações circunstanciais e não a fatores específicos. O centro da frustração geralmente tem relação com sentimentos de falta de controle sobre uma situação indesejada que ocorra repetidamente. Em outras palavras, os professores sentem-se frustrados quando problemas de comportamento ou dificuldades em ensinar não são causados por um aluno específico, mas por circunstâncias sobre as quais os professores muitas vezes sentem que não têm controle.

Ainda segundo Chang (2009), a raiva no professor pode ser causada por incongruência relacionada a metas, como mau comportamento do aluno ou fracasso do aluno. Isso é particularmente verdadeiro se os professores percebem a indisciplina ou o fracasso como intencionais ou controláveis por parte do aluno, ou se eles percebem estudantes com grande potencial falhando devido à falta de esforço ou, ainda, se eles acreditam que maus comportamentos são desrespeitosos. A raiva no professor também pode ser desencadeada por mudanças impostas de origem externa, como reformas que eles não acreditam serem benéficas para a sua instrução ou para a dos alunos.

No entanto, de acordo com Sutton (2007), as distinções entre a frustração e a raiva foram confusas em diversas áreas da pesquisa em termos de respostas corporais, que foram utilizadas como indicadores para identificação das emoções.

Além disso, a maioria dos professores percebeu que a raiva não é considerada apropriada para uma imagem profissional na sala de aula e, portanto, tendem a relatar ou expressar frustração (SUTTON, 2007). Isto é, porque frustração soa mais socialmente aceitável, os professores tendem a relatar mais frustração do que raiva.

A raiva pode se transformar em frustração quando os professores sentem que não há nada que se possa fazer relativamente a maus comportamentos em repetidas situações.

- **Culpa**

A culpa é uma emoção desagradável que os professores geralmente sentem devido à natureza de cuidar e se sentir responsável pelos estudantes (HARGREAVES e TUCKERS, 1991; PRAWAT et al. ,1983; VAN VEEN *et al.* , 2005; ZEMBYLAS, 2003).

Segundo esses autores, a culpa é um sentimento provocado pelos próprios professores, já que é comum perceberem que eles são responsáveis por situações de incongruência que muitas vezes envolvem os propósitos morais.

O tema central relacional para a culpa é ter transgredido uma moral imperativa ou ter violado uma norma social internalizada ou um valor (BEN-ZE'VE 2000; LAZARUS, 2001). Por exemplo, os professores podem se sentir culpados porque percebem que eles são responsáveis pela ignorância dos alunos que têm problemas em casa ou na escola.

- **Ansiedade**

A ansiedade também foi um sentimento identificado em professores iniciantes pela insegurança de conseguirem alcançar metas, e em professores mais experientes pela insegurança quanto a estarem realizando um bom trabalho.

Esteve (1999) ao analisar o mal estar dos docentes, verificou a associação entre a questão da ansiedade e rendimento, indicando dois tipos de ansiedade: a facilitadora do rendimento e a inibidora. A diferenciação entre uma e outra estaria no grau de complexidade da tarefa que se vai realizar. Quanto maior for o grau de complexidade mais se percebe na tarefa o efeito inibidor desse sentimento.

Apontando esse efeito no contexto contemporâneo, destacamos a afirmação de Esteve:

[...]a complexidade da tarefa que o professor assume e a considerável fragmentação de sua atividade, produzida em boa parte pelo aumento das expectativas projetadas sobre eles, o propiciam que o acúmulo de tensão dirija-se ao desenvolvimento de uma ansiedade perturbadora. (ESTEVE, 1999, p.154)

Estudos realizados por Bullough (2006) *apud* Chang (2009) também identificaram a ansiedade do professor associada à falta de preparação para ensinar ou lidar com questões disciplinares, relacionamentos com outros colegas ou pais.

Outros sentimentos negativos identificados consistem na impressão de abandono ou no entendimento de que fatores externos impedem ou atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho.

Podemos observar, pelas pesquisas recentes que se avolumam mais no exterior do que aqui em nosso país, que existe ainda muito a ser estudado a respeito das emoções dos professores, e que, no caso das últimas pesquisas realizadas com os professores no Brasil, ainda poucos dados foram obtidos a respeito dos sentimentos ou emoções desse grupo.

Em nossa opinião, as pesquisas brasileiras não contemplaram de maneira muito definida essa dimensão, por não terem estabelecido claramente as relações entre os dados dos professores ao expressarem este ou outro pensamento ou sentimento. Quisemos destacar com isso que, apesar de conhecermos dados sobre pesquisas feitas com os professores a respeito da situação em que se encontram, esses dados nos parecem não revelar de maneira muito clara as relações ou os elementos que os professores consideram para colocarem-se de uma forma ou de outra, em especial por estarem particionados e apresentados sob um paradigma de simplificação, principalmente com a exclusão do contexto emocional em que eles se percebem, como vimos em Soares (2007).

Nesse sentido, nossa opinião é que a pesquisa de Arantes (2000) foi a que permitiu articular cognição e emoção, explorando as relações entre essas áreas, com uma metodologia que se insere no paradigma de complexidade com em que estamos lidando. Entendemos, porém, que há ainda muito para se compreender sobre a dimensão emocional e as relações que se estabelecem com outras áreas da cognição.

Por entendermos que se faz necessário incluir nas pesquisas sobre as representações dos professores as questões emocionais, dada sua relevância dentro do cenário educativo atual, buscamos também utilizar em nossa investigação uma forma que pudesse aproximar as dimensões cognitiva e emocional através da metodologia que utilizamos.

Capítulo 6- Plano de Investigação

Para apresentarmos nosso plano de investigação, optamos por retomar o percurso proposto nos capítulos anteriores para oferecer uma síntese do contexto que justificou nossa pesquisa.

No capítulo inicial, procuramos apresentar as transformações sociais e educacionais que ocorreram em mais de três mil anos da história que envolveu a criação da instituição “escola”, ressaltando como a educação passou de uma tarefa da Igreja, oferecida como privilégio de muito poucos, para um dever do Estado, oferecido como direito para todos e atualmente até imposta como dever do cidadão. Hoje, a educação é obrigatória.

No segundo capítulo, acompanhamos como esse processo histórico de transformação social e educacional se consolidou no Brasil ao longo dos séculos, desde a instalação do Brasil-colônia, quando a educação também era tarefa da Igreja e também privilégio de poucos, com ampla exclusão social, até os dias atuais. Abordamos o processo gradual de transição de responsabilidade para o Estado, analisando os compromissos constitucionais declarados nos documentos oficiais que se relacionavam à educação. Também identificamos as principais ações realizadas para a organização do sistema educativo e a ampliação do acesso da população aos bancos escolares.

Como consequência dessas transformações, e fator de modificação nas salas de aula, destaca-se o fenômeno da heterogeneidade, mais evidente no acesso dos grupos de alunos antes excluídos da educação brasileira.

Acompanhamos, ao analisarmos as questões contemporâneas da educação, as discussões visando à melhoria da qualidade educacional. A qualidade, assim, passou a ser o foco das preocupações do governo e da sociedade civil, à medida que a universalização do acesso se afigurava resolvida.

Abordamos as principais discussões sobre a qualidade da educação, pondo em evidência as duas principais linhas de pensamento: a expectativa de desenvolvimento econômico do país, apoiada na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, e o atendimento ao direito de inserção social do indivíduo reconhecido em sua singularidade. A demanda da qualidade dentro desses dois eixos se soma à mudança na composição das salas de aula, trazendo desafios para os professores.

Ao verificarmos estudos com representações de professores sobre as demandas que a educação contemporânea apresenta para o trabalho docente, nos deparamos com uma escassez de informações. Por outro lado, identificamos em vários trabalhos alertas para que se conheça melhor os pontos de vista desses profissionais, bem como suas necessidades para atuarem junto aos alunos e promover de fato a inclusão de todos.

Buscamos, dessa forma, esclarecer a relação entre o professor e essas novas demandas educacionais, a partir do ponto de vista dele. Evidenciamos, nos levantamentos realizados, a lacuna das pesquisas para com os aspectos emocionais dos professores, visto que, para nós, essa dimensão é relevante para formar um quadro mais completo da percepção que eles têm sobre a sua realidade.

Percebemos, pela análise dos trabalhos a respeito das percepções dos professores, que as pesquisas realizadas no Brasil têm privilegiado, até agora, as informações sobre o pensamento dos professores acerca dos desafios que encontram em sua atividade. Já ao analisarmos o cenário internacional, verificamos a intensificação das pesquisas nessa área.

Em nosso entendimento, a pesquisa nacional nessa área carece de informações que possam evidenciar, dentro de uma visão de maior complexidade dos processos, as inter-relações entre o pensamento, o sentimento e a ação desses professores, em especial quando relacionadas às novas atuações, que se esperam deles em alinhamento aos objetivos e fundamentos da educação para o séc. XXI, divulgados nos documentos oficiais brasileiros para a educação contemporânea.

Se há expectativas sobre a atuação dos professores para que atendam com mais eficácia às diferentes realidades dos alunos em sala de aula, pode ser muito relevante compreendermos melhor as representações que os professores fazem a respeito desse fenômeno, já que em nosso ponto de vista, elas se relacionam com a forma de ação.

Nosso problema de pesquisa se originou da necessidade de conhecermos melhor as relações entre os professores brasileiros e as demandas da educação contemporânea, especificamente aquelas relacionadas à heterogeneidade das salas de aula. Em nossa visão, era importante a obtenção do ponto de vista desses profissionais, o que permitiria identificar a variedade das representações realizadas por eles, relacionando-as também com os aspectos emocionais que essas representações suscitam neles próprios.

6.1 Problematização e objetivos

Em nossa visão, as contribuições sobre como os professores se colocam frente às demandas educacionais atuais e aos desafios que se apresentam a ele nas salas de aula, podem oferecer subsídios para a proposição de ações que visem auxiliá-los a desempenhar suas tarefas com mais eficácia.

Para delimitar nossa pesquisa, apresentamos a questão levantada por este estudo qualitativo e exploratório:

Que representações os professores dos anos iniciais da Educação Básica têm diante da heterogeneidade nas salas de aula e quais suas implicações sobre as tarefas de docência?

Como objetivos derivados dessa questão central, procuramos:

- 1) Identificar a percepção dos professores em relação à heterogeneidade de sua própria sala de aula
- 2) Identificar as causas e características da heterogeneidade em sala, na opinião das professoras
- 3) Identificar as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula .
- 4) Identificar o que pensam os professores sobre a realidade de uma sala de aula heterogênea
- 5) Identificar os sentimentos dos professores diante de situações de heterogeneidade em sala de aula.
- 6) Identificar a representação das ações que professores fazem ao enfrentarem situações de heterogeneidade em sala de aula..

Cumprê destacar que o foco da pesquisa não foi avaliar se os professores dominavam ou não conceitos de heterogeneidade ou diversidade na escola, e tampouco avaliar a atuação dos professores dentro de algum parâmetro ou expectativa de competência técnica. Mais particularmente, nosso foco foi, sim, compreender as representações que eles faziam sobre a heterogeneidade na sala de aula, lançando luz sobre os critérios que eles utilizam para

construir suas representações, e avançando, dessa forma, na elucidação das implicações que a heterogeneidade trazia para suas tarefas de docência.

Também precisamos esclarecer que neste trabalho utilizamos a palavra *representação* conscientes da polissemia do termo e, por isso, esclarecemos nossa opção de utilizá-lo no sentido de estudarmos a heterogeneidade a partir dos pensamentos, sentimentos e projeção das ações que os professores fazem para ela no contexto da sala de aula.

6.2 Participantes da pesquisa e contexto:

A coleta de dados para esta pesquisa se realizou com um grupo de 31 educadores da rede pública de Ensino Fundamental de São Paulo que atuavam nos anos iniciais (1^{os} aos 4^{os} anos) de três diferentes escolas da cidade de São Paulo. A participação dos professores nas entrevistas realizadas foi voluntária.

Entre as três escolas pesquisadas, duas delas pertenciam à rede estadual de ensino e eram vizinhas. Essas duas escolas situavam-se na comunidade de Paraisópolis, na zona sul de São Paulo, de onde obtivemos 23 entrevistas, ao passo que as outras 8 entrevistas vieram de professoras de uma escola municipal também da zona sul, no bairro de Cidade Leonor, no Jabaquara.

A apresentação da proposta às professoras deu-se pessoalmente por nós, em visita agendada com a coordenação, após contato telefônico de apresentação da proposta de pesquisa. O momento definido pelas coordenadoras foi o de atividade coletiva do grupo de professores, previsto na rotina escolar semanal.

Na preparação realizada pelas coordenadoras, solicitamos que explicassem a realização de uma atividade de pesquisa de participação voluntária, estabelecendo a data para reunião conosco, porém sem abordar a temática da pesquisa previamente.

Nos dias marcados, estivemos presentes para nos apresentar e explicar o desenvolvimento do trabalho, realizando o convite à participação e prestando esclarecimentos sobre a intenção e objetivos da pesquisa. Em seguida, a partir da adesão individual, foram sendo distribuídos os protocolos da primeira parte da entrevista, e, conforme estes eram entregues, fazia-se também a entrega do segundo protocolo.

A tabela abaixo apresenta a distribuição de nossa amostra em relação aos anos de ensino em que atuavam em 2012:

Tabela 2: Distribuição da amostra de professoras entrevistadas em relação ao ano em que atuaram em 2012 na regência de sala de aula.

Ano em que atuavam na docência em 2012	Número de professoras
1º ano	7
2º ano	11
3º ano	8
4º ano	1
não declarou	2
todos	2
Total	31

Nossa amostra foi composta por 31 participantes, todos do sexo feminino, com média de tempo de atuação no magistério, de 19 anos. Pudemos observar que a maioria do grupo se concentrou na faixa entre 16 e 25 anos de experiência. Apenas 10% da amostra tinha até 5 anos de atuação.

6.3 Metodologia da pesquisa:

A metodologia que nos pareceu indicada para a problemática a ser estudada foi a da pesquisa qualitativa, dadas as características do tipo de fenômeno que quisemos analisar. Segundo Lüdke & André (2007), que desenvolveram seus trabalhos na caracterização da pesquisa qualitativa em educação, a pesquisa qualitativa nessa área é a metodologia que melhor contempla as particularidades dos fenômenos socioeducacionais e aponta as características que os definem.

Em nosso caso, os dados coletados foram predominantemente descritivos, já que nos interessava uma análise mais complexa sobre as percepções dos professores, razão pela qual a descrição contribuiu como fonte de dados para permitir a apresentação de relações e significados.

Em nosso estudo, buscamos obter como dados os relatos descritivos dos professores em entrevistas, estruturadas realizadas a partir da apresentação de uma situação hipotética ocorrida em sala de aula envolvendo a heterogeneidade.

Vale destacar que, na pesquisa qualitativa, a entrevista permite o aprofundamento em assuntos de natureza pessoal e íntima, bem como em temáticas de natureza complexa. Nosso foco de pesquisa também se alinha com essa proposta, visto que nosso estudo teve um cunho

exploratório sobre o fenômeno de percepção da heterogeneidade da sala de aula por parte do próprio professor.

Na pesquisa qualitativa, o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida merecem atenção especial do pesquisador, daí nossa intenção de buscar as concepções dos professores na identificação da heterogeneidade.

6.4 Os instrumentos de pesquisa:

Para atender os objetivos da investigação, os dados foram coletados utilizando-se dois instrumentos qualitativos de entrevistas estruturadas.

A primeira entrevista objetivou obter a percepção do professor para a configuração de sua sala de aula, quer em relação à forma como ele percebia seu grupo de alunos, quer em relação à heterogeneidade.

O segundo instrumento foi a apresentação de uma situação fictícia de sala de aula, em que se abordava a problemática da regência da classe por uma professora. Essa classe fictícia estava num contexto de ampla heterogeneidade, na questão de gênero, credo, origem, nível de alfabetização, personalidades e necessidades especiais diagnosticadas.

Após a apresentação da situação fictícia, fizemos uma entrevista para obter as representações das professoras sob diferentes aspectos. A partir da situação proposta, as entrevistadas foram convidadas a analisar a situação e sugerir formas de lidar com ela, abordando também os sentimentos que ali estariam presentes.

6.4.1 A construção dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram desenvolvidos após levantamentos iniciais com um grupo de quatro professores, que responderam sobre as questões de composição de salas de aula. Na ocasião, foram obtidos dados sobre o número de alunos presentes, sobre a presença ou não de alunos de inclusão, com a descrição sobre esses alunos, as diferenças em relação a gênero, religião, etnias, nível social e todos os fatores que eles pudessem indicar em relação à variedade de características entre os alunos. A partir desses dados, configuramos a situação fictícia que foi apresentada no segundo instrumento, buscando aproximá-la da situação real vivenciada pelos professores de rede pública.

Para atender ao primeiro e segundo objetivos específicos, que eram, respectivamente, identificar as representações dos professores em relação à heterogeneidade de suas próprias salas de aula e apontar as possíveis implicações dessas representações para as tarefas de docência que citavam em suas atuações, utilizamos o primeiro instrumento que apresentamos abaixo:

Instrumento 1 – levantamento inicial a respeito da percepção de heterogeneidade em sala de aula de professores.

- a) Dados sobre a profissão: série ou ano em que lecionavam, tipo de rede pública, tempo de atuação no magistério e tempo de profissão
- b) Identificação de caracterização de heterogeneidade no grupo de alunos através das questões:
 - 1) Você considera sua classe um grupo homogêneo ou heterogêneo? Explique.
 - 2) Quais são as diferenças no trabalho do professor de uma sala homogênea ou heterogênea? Explique.

Com a finalidade de atendermos aos objetivos seguintes, ou seja, identificar as representações que os professores fazem sobre a heterogeneidade numa situação de sala de aula fictícia, e avaliar a dimensão dos sentimentos e da representação da ação para lidar com a heterogeneidade da classe, propusemos a leitura de uma história fictícia, seguida de uma entrevista escrita, conforme descrevemos abaixo.

Instrumento 2- A apresentação da situação de conflito e questões:

- a) Leia a história abaixo que retrata uma situação fictícia de uma professora numa escola pública de São Paulo

Maria é uma jovem professora, com 25 anos de idade, comprometida com o seu trabalho profissional e suas responsabilidades pedagógicas. Formada em pedagogia há 2 anos, optou pelo trabalho como alfabetizadora pela consciência sobre a importância desse processo para o desenvolvimento das crianças e seu futuro escolar.

Neste ano de 2012, Maria assumiu a segunda série C de uma escola pública localizada na periferia da cidade de SP. Essa turma tem 30 alunos e logo na primeira semana

Maria descobriu uma grande heterogeneidade no nível de desenvolvimento e características da turma. Na sala, fazendo uma sondagem, Maria percebe que 14 ainda não estão alfabetizados. Maria analisa seus alunos e levanta mais informações que possam ajudá-la a caracterizar seu grupo de alunos. Verifica que, dos 30 alunos são 18 meninos e 12 meninas. Tem em suas anotações que, 2 crianças têm hiperatividade diagnosticada, mas Maria observa que outros 2 têm comportamentos semelhantes ao desses alunos, porém não foram avaliados profissionalmente. Ao longo dos dias de trabalho, Maria buscou outras informações e descobriu que 4 crianças vieram de famílias que chegaram recentemente de outros estados, ou seja, estudavam em outras redes de ensino. Descobriu, também, que um dos alunos era atendido desde os 3 anos de idade na APAE e outro tinha visão subnormal. Mais da metade das crianças da sala são de uma comunidade bem desfavorecida no bairro atendido pela escola, que às vezes chegam para as aulas da tarde sem terem comido nada. Uma aluna de Maria a preocupa bastante pois quase não fala. Quando fala algo, sempre é uma ou duas palavras e bem baixinho Maria quase não consegue ouvir a voz da menina. Por fim, semana passada, os alunos estavam preparando um cartão de Páscoa para as famílias e 3 alunos comentaram que não iriam fazer porque a mãe tinha dito que eles não eram dessa religião.

Maria busca recursos para lidar com essa situação nos ensinamentos que teve em seu curso de Pedagogia, mas está preocupada com as provas do SARESP e do SAEB que os alunos terão que se submeter em breve.

Analisando a situação, imagine que você estivesse no lugar dessa professora Maria:

- 1) O que a professora Maria pensa sobre a situação de heterogeneidade presente na sua sala de aula? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta
- 2) Quais os sentimentos que tem professora Maria quando entra em sua sala de aula e enfrenta a heterogeneidade de seus alunos nas atividades escolares? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.
- 3) O que a professora Maria deveria fazer para auxiliar os seus alunos a melhorarem seu desempenho escolar? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.

6.5 Procedimentos de Análise dos Dados:

Para efetuar a interpretação e dos dados obtidos nesse estudo optamos pela análise de conteúdo das respostas, separando-as de acordo com os objetivos. Antes de efetuá-la, fizemos uma análise inicial, através de leituras sucessivas das entrevistas visando ficarmos impregnados pelos conteúdo e buscando apreender detalhes para análise. Assim, para cada um dos objetivos que elegemos focalizamos as respostas às questões da seguinte maneira:

6.5.1 Identificar a percepção dos professores em relação à heterogeneidade de sua própria sala de aula

Para atingirmos este primeiro objetivo de pesquisa que se referia a identificar se as professoras reconheciam suas próprias salas de aula como ambientes heterogêneos, fizemos uma análise das respostas dadas na primeira etapa da pergunta inicial:

1) Você considera sua classe um grupo homogêneo ou heterogêneo?

Embora esta pergunta tivesse uma solicitação de justificativa, ainda para esse primeiro objetivo essa justificativa não foi considerada, já que buscávamos apenas identificar se a heterogeneidade estava sendo percebida ou não, independentemente da forma como isso ocorria.

6.5.2 Identificar as causas e características da heterogeneidade em sala, na opinião das professoras

Para atingirmos o segundo objetivo de nossa pesquisa, analisamos a primeira questão respondida pelas professoras, e separamos as respostas que apontaram a classe como heterogênea. A partir daí passamos a analisar as justificativas que apresentaram no reconhecimento da heterogeneidade para identificarmos os elementos que incluíam em seus argumentos para identificarmos as categorias.

6.5.3 Identificar as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula .

Para atingirmos o terceiro objetivo de nossa pesquisa, verificando as características que compunham sua forma de trabalho com classes heterogêneas, nos referimos à análise de respostas dadas para a segunda pergunta feita no primeiro instrumento, que questionava sobre

as diferenças no trabalho de um professor com classes heterogêneas, buscando evidenciar estratégias pedagógicas utilizadas com a classe ou recursos que identificavam serem necessários.

6.5.4 Identificar o que pensam os professores sobre a realidade de uma sala de aula heterogênea

Para atingirmos esse objetivo, utilizamos as respostas dadas pelas professoras para a primeira pergunta do segundo instrumento, em que apresentamos uma situação de heterogeneidade semelhante às das salas de aula da atualidade.

Para essa análise, propusemos então a seguinte questão.

- 1) O que a professora Maria pensa sobre a situação de heterogeneidade presente na sua sala de aula? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta

Com isso, poderíamos obter a análise das professoras sobre uma mesma situação, propósito esse diferente do definido no nosso primeiro objetivo, em que cada uma respondia a questões a partir de suas salas de aula, distintas entre si. Isso nos permitiu aumentar o conjunto de dados a respeito das representações que faziam.

6.5.5 Identificar os sentimentos dos professores diante de situações de heterogeneidade em sala de aula.

Para atender ao cumprimento desse objetivo, fizemos a análise da segunda pergunta do segundo instrumento, procurando identificar os relatos sobre sentimentos da personagem e fatores associados a eles que ficassem evidentes nas justificativas das respostas.

A pergunta feita a elas foi:

- S) Quais os sentimentos que tem a professora Maria quando entra em sua sala de aula e enfrenta a heterogeneidade de seus alunos nas atividades escolares? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.

Esclarecemos que a investigação sobre a dimensão emocional das professoras em nosso estudo precisou sofrer limitações, dado que era apenas uma das vertentes que desejamos inserir no estudo para atender a uma visão de complexidade da situação.

6.5.6 Identificar a representação das ações que professores fazem ao enfrentarem situações de heterogeneidade em sala de aula.

Para atingirmos o objetivo de verificar as ações que os professores estabelecem para lidar com a heterogeneidade da salas de aula, propusemos a última questão do segundo instrumento:

A) O que a professora Maria deveria fazer para auxiliar os seus alunos a melhorarem seu desempenho escolar? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.

A partir da análise das respostas, buscamos não apenas verificar se as professoras se mobilizavam para agir sobre a situação desafiadora da personagem em lidar com a sala heterogênea, mas compreender de que forma isso acontecia, ou seja, buscamos identificar os recursos em que se apoiavam para essa ação.

Definimos as categorias das respostas dadas pelas entrevistadas seguindo essa linha de questionamento.

Capítulo 7- Apresentação e análise dos dados obtidos

O objetivo desse capítulo é a apresentação dos dados e resultados obtidos em nossas entrevistas, visando atender aos objetivos que declaramos anteriormente.

Forma de identificação dos sujeitos:

Para auxiliar na identificação dos sujeitos de nossa pesquisa utilizamos uma codificação que permite acompanharmos as colocações feitas por cada indivíduo. Iniciamos com a letra **P**, indicando a professora entrevistada, seguida de um número sequencial que reflete a ordem em que foram distribuídas as entrevistas no grupo.

7.1- Objetivo 1: Identificar a percepção dos professores em relação à heterogeneidade de sua própria sala de aula

Para atingirmos o primeiro objetivo de nossa pesquisa que se referia a investigar se os professores percebem suas salas de aula como grupos heterogêneos, analisamos a resposta dada para a primeira pergunta do primeiro instrumento. Esse objetivo iniciou nosso estudo pois partimos de uma realidade de sala de aula que, na concepção que adotamos, é heterogênea, mas precisávamos identificar se ela estava sendo assim percebida pelos docentes, para então podermos compreender as formas de representação que eles utilizavam.

Ao analisarmos as respostas, pudemos verificar na tabela a seguir como o grupo se distribuiu.

Tabela 3 – Reconhecimento da classe como homogênea ou heterogênea

Identificação da sala de aula	%	N
Homogênea	6	2
Heterogênea	85	26
Homogênea e Heterogênea	3	1
Não responderam	6	2
Total	100	31

Gráfico 1 – Percepção da sala de aula como homogênea ou heterogênea realizada pelas professoras dos anos iniciais da Educação Básica de São Paulo

Como podemos observar junto aos dados obtidos com a aplicação desse instrumento de pesquisa, as professoras caracterizaram suas salas de aula de acordo com os critérios: grupo homogêneo ou heterogêneo:

- 85% das professoras classificam sua classe em heterogênea
- 6% do grupo classificam a própria sala como turma homogênea
- 3% classificam a própria sala em homogênea e heterogênea, simultaneamente.
- 6% das professoras, descreveram suas classes sem responder à pergunta e não deixaram claro, nessa resposta se identificavam como heterogeneidade ou homogeneidade.

7.1.1 Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo 1

Observamos, como resultados, que a grande maioria das professoras percebeu seu próprio grupo de alunos como heterogêneo, Apenas duas professoras não reconheceram a

heterogeneidade na sua sala, percebendo-a como grupo homogêneo. Uma professora percebeu o grupo de alunos como homogêneo e heterogêneo.

Consideramos a percepção de heterogeneidade feita pela maioria das entrevistadas como sinal positivo na direção de uma educação inclusiva, pois houve o reconhecimento do fato por muitas professoras e acreditamos que isso seja essencial para a mobilização da ação pedagógica necessária para atender às diferenças em sala de aula. Entendemos que todas as professoras têm salas heterogêneas na concepção que utilizamos, de conjunto de singularidades dos indivíduos, porém, resta esclarecer de que forma a heterogeneidade está sendo representada

Os resultados que obtivemos nessa parte se alinham com a pesquisa realizada anteriormente por Pontes (2008) com professoras de Ponta Grossa, onde o reconhecimento das diferenças nos alunos também foi expressivo.

Em relação à professora que apontou a classe como homogênea e heterogênea simultaneamente, analisamos o aspecto positivo de que, para essa professora, existia a identificação de diferenças em uma parte da classe, porém, já ficou evidente que a representação de heterogeneidade que ela fez difere da que entendemos como realidade no cenário educativo atual, onde não caberia esse tipo de resposta.

7.2- Objetivo 2: Identificar as causas e características da heterogeneidade em sala, na opinião das professoras

Partindo de nossos dados a respeito da percepção de heterogeneidade feita pelas professoras na sala de aula, tornou-se necessário investigarmos como a heterogeneidade estava sendo caracterizada pelas professoras, visto que, em nosso quadro teórico conhecemos a multiplicidade de concepções que foram feitas sobre o tema na área da educação e as implicações que as concepções traziam para as práticas pedagógicas.

O segundo objetivo de nosso estudo buscou, então, identificar nas justificativas que foram dadas para a responder à primeira pergunta do instrumento que aspectos do grupo de alunos as professoras recorriam para caracterizá-lo como heterogêneo.

Para isso, analisamos a resposta dada à primeira pergunta, porém com o foco na justificativa que apresentaram ao definirem a classe como heterogênea.

De nossa amostra inicial de 31 professoras, trabalhamos com 27 delas, que foram as que identificaram heterogeneidade em seu grupo-classe.

7.2.1 Categorias de Análise

Para estabelecermos as categorias de análise utilizamos os referenciais relacionados aos trabalhos de pesquisa sobre heterogeneidade em sala de aula realizados por Esteban (2001) Sanches e Teodoro (2006) , Colello (2005), Mainardes (2005) , Couto e Marcondes (2007), Pontes (2008) e Candau (2010), por entendermos que são diferentes representações possíveis. Além disso também nos mantivemos abertos a outras possíveis representações das professoras que poderiam surgir dos dados.

As categorias que identificamos na representação sobre heterogeneidade foram organizadas de acordo com os critérios que as professoras utilizavam ao justificar sua resposta para a heterogeneidade de sua sala de aula. Assim, obtivemos:

A) Níveis ou etapas de aprendizagem

Neste grupo identificamos as respostas que abordavam a compreensão da heterogeneidade de sala de aula como um fenômeno relacionado à variedade de resultados obtidos pelos alunos frente a objetivos determinados, que em muitos casos era a alfabetização dos alunos, sem considerarem as expectativas ou singularidades pessoais dos alunos. Foram incluídas nesta categoria as professoras que identificaram sua classe como heterogênea e recorreram a justificativas baseadas nas etapas de alfabetização ou níveis de aprendizagem dos alunos. Essa caracterização pode ser encontrada nos referenciais de Mainardes (2005), que trabalhou com professoras de alfabetização, Colello (2005) e Pontes (2008).

Foi frequente respostas que se referiram à classe, citando grupos de alunos de acordo com estágios de alfabetização ou mesmo diferenciando os grupos de acordo com resultados, relacionando-os ao nível de aprendizagem em que se encontravam.

Nesta categoria incluímos as seguintes respostas:

P3

1) A minha classe é heterogênea, tenho varios tipos de hipóteses(sic) que precisam avançar na alfabetização.

P12

- 1) Ela é uma sala heterogênia (sic) porque os alunos estão em níveis diferentes de aprendizagem*

P6

- 1) Considero a minha sala, um grupo heterogêneo. Porque cada criança que está na sala esta em um nível de aprendizagem, o meu trabalho tem que ser praticamente individualizado.*

P5

- 1) É uma classe heterogênea porque cada criança está numa hipótese diferente de aprendizagem.*

P13

- 1) Eu considero minha classe heterogênea porque existe várias crianças com nível de aprendizagem diferente.*

P15

- 1) Heterogêneo, pois está dividido em grupos com hipóteses de escrita diferente.*

P1

- 1) Heterogêneo, pois tenho alunos alfabetizados e alunos não alfabetizados.*

P8

- 1) Minha classe é heterogêneo porque varia as hipóteses das crianças*

P20

- 1) Meu grupo heterogêneo Eu tenho vários alunos em hipóteses diferente, a classe composta de 38 alunos , onde tenho que reagrupar para ter desenvolvimento em conteúdo visto.*

P16

- 1) *Heterogêneo Devido as diferentes hipóteses em que se encontram os alunos(sic).*

P18

- 1) *O grupo é heterogêneo, na minha opinião pessoal é a forma que deveriam ser estruturadas as salas. Através dos diversos níveis o conhecimento poderá ser difundido.*

P19

- 1) *Bem, nunca haverá uma classe homogênea, pois sempre haverá diferenças no aprendizado. Uns saberão mais de matemática e outros de Português. Minha turma com certeza é heterogênea. Tenho inclusive uma situação em que o aluno é ótimo em matemática e não está alfabetizado.*

P29

- 1) *A minha classe é heterogênea. Tenho 30 alunos, desses apenas 8 são meninas. Atualmente tenho 1 aluno na hipótese de escrita silábico alfabético; 7 alunos recém alfabetizados que precisam ainda de muita atenção e os demais alfabetizados.*

P30

- 1) *Um grupo heterogêneo. Creio não haver homogeneidade em sala. Pois cada ser é diferente do outro. Uns sabem mais e outros sabem menos.*

P9

- 1) *Heterogêneo, porque cada aluno tem seu nível de aprendizagem e desenvolvimento em atividades trabalhadas, jogos, brincadeiras e nunca haverá uma sala com "grupo homogêneo" mesmo que o professor acredite nisso.*

B) Dificuldades de aprendizagem

Nesta categoria incluímos as respostas que apontavam para a associação entre o reconhecimento de heterogeneidade da classe à presença de alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas dificuldades se relacionavam à deficiências dos alunos em relação à área

cognitiva, comportamental ou social, relacionadas à indisciplina, desinteresse, ou por estarem em situação de vulnerabilidade.

Identificamos nessas respostas a concepção de que a heterogeneidade significava problemas para se alcançar resultados educacionais melhores com a classe, numa tentativa de justificação do fracasso que esses alunos enfrentavam, prevalecendo uma visão negativa das diferenças.

Essa forma de reconhecimento da heterogeneidade é citada nas referências que obtivemos sobre a inclusão nos trabalhos de Sanches e Teodoro (2007), Pontes (2008), Candau (2010).

P21

1) Minha classe é heterogênea alguns apresenta algumas dificuldades.(sic)

P11

1) A minha classe é heterogênea. Ela é uma classe com dificuldade de aprendizado e algumas crianças com dificuldade de concentração

P7

1) Homogêneos e heterogêneos. São grupos que necessitam da visão ampla do professor, assim com atenciosa para os cuidados de avaliações e apoiá-los de acordo com a aprendizagem de cada grupo.

P25

1) Heterogêneo, pois se divergem em níveis de dificuldade aprendizagem, além de alguns apresentarem dificuldades psíquicas e motoras.

P2

1) A sala é heterogênea, consta com 40 alunos. As adversidades sempre presentes, pois os alunos normalmente vem de famílias com o socio-cultural defazado(sic).

P10

1) Vejo como classe heterogêneo, devido as questões pontuadas pela profa. Maria, a qual temos muitas dificuldades de atingir e desenvolver um trabalho de qualidade.

C) Modo ou ritmo de aprendizagem dos alunos– naturalidade da diferença

Considera-se que as salas de aula contemporâneas são formadas por uma complexidade crescente em termos de composição como resultado do sucesso dos processos de acesso à educação pelos grupos antes excluídos, conforme Colello (2005) Couto e Marcondes (2007) e Araújo (2009) , Candau (2010) já buscaram retratar.

A inserção desses alunos no entanto não significa necessariamente a adequação dos professores em oferecer a eles o atendimento educacional necessário, de acordo com suas características, expectativas e demandas.

Assim sendo, nesta categoria foram consideradas as professoras que demonstraram identificar a composição de heterogeneidade de sala de aula como variedade nas características dos alunos, muitas vezes citando mais de um aspecto de diferenças neles, como as idades, ritmos de aprendizagem ou expectativas e interesses. O diferencial, nesse grupo é uma visão de que essas diferenças não estiveram associadas a valoração negativa ou problema, como citam Sanches e Teodoro (2006), ao definirem a visão de heterogeneidade na escola inclusiva.

Abaixo seguem-se as respostas dadas com destaque para os elementos de argumentação que escolhemos para ilustrar esse tipo de representação:

P27

Heterogêneo. Há alguns alunos com idade entre 8 e 13 anos, em vários níveis de alfabetização; alunos de inclusão diagnosticado e outros não avaliados.

P28

Heterôgeno(sic), cada aluno apresenta um modo e tempo de aprendizagem.

P26

As classes que leciono possuem grupos heterogêneos, pois as crianças de todas as salas apresentam momentos de aprendizagem diferenciadas, interesses e expectativas para o aprendizado também diferenciadas . As únicas condições de homogeneidade encontram-se na idade em que eles estão para cada determinada série.

P14

Heterogêneo, pois tenho personalidades diferentes, vários níveis de aprendizagem com ritmos diferenciados (sic).

Duas respostas dadas não nos ofereceram ados para incluí-las em alguma das categorias acima, portanto ficaram excluídas da análise nesse objetivo.

P17

Nunca tive a oportunidade de lecionar em uma sala homogênea. Todos são diferentes.

P31

Sim! Sempre heterogênea. Não tem classe homogênea.

7.2.2 Apresentação dos resultados e análises

Após analisarmos a distribuição do grupo de 25 professoras que responderam à questão, nas categorias que identificamos, obtivemos a seguinte distribuição:

Tabela 4- Distribuição da amostra nas diferentes categorias de representação da heterogeneidade em sala de aula.

categoria	Heterogeneidade relacionada a	%	N
A	Níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos	60	15
B	Dificuldade de aprendizagem dos alunos	24	6
C	Modo ou ritmo de aprendizagem	16	4
Total		100	25

Para melhor visualizar os resultados apresentamos um gráfico que evidencia a distribuição das respostas dadas pelas professoras nas diferentes representações encontradas:

Gráfico 2 - Caracterização da heterogeneidade reconhecida em sala de aula, por professoras de anos iniciais da Educação Básica em São Paulo.

Diante dos dados obtidos com a aplicação desse instrumento de pesquisa que visou identificar os critérios sobre heterogeneidade indicados pelas professoras de anos iniciais da Educação Básica em escolas públicas, podemos afirmar que:

- 60% das professoras entrevistadas associou a heterogeneidade de sua própria sala de aula exclusivamente com etapas ou níveis de aprendizagem dos alunos;
- 24% das professoras entrevistadas representou a heterogeneidade de sua sala de aula através da associação com dificuldades de aprendizagem, oriundas de déficits
- 16% das professoras entrevistadas das professoras associaram a heterogeneidade da sala de aula com diferenças em características pessoais, modo ou ritmo de aprendizagem dos alunos, de forma natural, , sem, relacionarem a problema ou dificuldade.

7.2.3 Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo 2

A partir dos resultados sobre a distribuição do grupo nas categorias indicadas, pudemos realizar as seguintes considerações:

No grupo mais expressivo numericamente em nossa amostra, com 60% das respostas, a heterogeneidade da classe foi caracterizada exclusivamente pelas diferenças em níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos, principalmente relacionadas à alfabetização, que é um dos objetivos principais dos anos iniciais da educação básica.

As características utilizadas nas respostas foram, com frequência, as fases do processo de aquisição de escrita dos alunos. Assim, para estas professoras, as diferenças estavam nos resultados dos alunos durante o processo de alfabetização, comparados a uma meta que as professoras tinham para a classe: o objetivo de alfabetizar todos os alunos até o fim do ano.

Nesse caso podemos identificar o reducionismo existente na representação das professoras pelo fato de que características individuais e socioculturais, expectativas, ou interesses dos alunos não terem sido mencionadas nas respostas dadas. A heterogeneidade, portanto não estava nos alunos em si, e suas características pessoais, ou singularidades, mas no desempenho.

Essa visão sugere que existe um ideal de homogeneização na concepção das professoras, em relação a resultados da classe. Essa forma de representar a heterogeneidade acaba sendo reforçada pelo sistema de ensino que estabelece metas para os professores atingirem com os alunos, além de processos de avaliação unificados onde existe o objetivo de alcançar homogeneidade dos resultados a partir de uma perspectiva reducionista como já analisou Esteban (2001) e com quem concordamos

Os resultados confirmam também, de certa maneira, os resultados Pontes (2008), onde a diferença de níveis dos alunos foi a característica mais associada com a heterogeneidade da sala de aula que as professoras daquela pesquisa citaram.

Uma consideração que precisamos fazer é que a identificação dessa forma de heterogeneidade pode advir do fato de que as características mais evidentes para um professor ao propor atividades para os alunos no dia-a-dia escolar sejam as diferenças nos resultados dos alunos frente a um objetivo, e esse fenômeno acontece repetidas vezes a cada nova proposição feita pelo professor.

Em relação ao segundo grupo, com 22% das professoras, a heterogeneidade da sala foi definida a partir de justificativas baseadas em dificuldades dos alunos em aprender,

relacionando-as com limitações ou deficiências que os impedem de avançar como os outros alunos. Ou seja, o foco das professoras se orientou para os problemas que algumas características dos alunos trazem para a aprendizagem, traduzindo-se em problemas. A heterogeneidade ficou relacionada, então, à visão negativa da diferença, ou déficit dos alunos. Nas justificativas encontramos diferentes fatores atribuídos aos problemas de aprendizagem dessas crianças como: comportamentos inadequados, problemas de saúde e defasagem sociocultural. Encontramos a questão do déficit cognitivo, por exemplo, no relato em que os alunos da classe heterogênea que a professora tinha “divergem em níveis de dificuldade aprendizagem, além de alguns apresentarem dificuldades psíquicas e motoras”.

Esses resultados que associam a visão negativa da heterogeneidade se alinham aos obtidos por Candau (2010) e Oliveira e Macedo (2011). Em Candau (2010), a autora obteve a associação da heterogeneidade à ideia de problema ser resolvido, pois, diferentes, eram considerados aqueles alunos que apresentavam baixo rendimento e na caracterização, eram principalmente os oriundos de comunidades de risco, de famílias em condições de grande vulnerabilidade, os que apresentavam comportamentos violentos e de incivilidade, os que tinham características identitárias que eram associadas à anormalidade e/ou a um baixo capital cultural. Também obtivemos essa associação de forma explícita, no relato feito por uma das professoras.

A terceira categoria das respostas reuniu 16% das professoras, que estabeleceram a heterogeneidade dentro de uma visão de naturalidade. Suas justificativas apontavam diferenças entre todos os alunos da classe e não um grupo apenas, citando suas personalidades, interesses, ritmos sem fazer menção a problemas nem fazer comparações de valor positivo ou negativo.

Como exemplo ilustrativo citamos o depoimento da professora:

“As classes que leciono possuem grupos heterogêneos, pois as crianças de todas as salas apresentam momentos de aprendizagem diferenciadas, interesses e expectativas para o aprendizado também diferenciadas. As únicas condições de homogeneidade encontram-se na idade em que eles estão para cada determinada série.....o aprendizado nunca ocorre da mesma forma ou ao mesmo tempo para todas as crianças por isso não posso diferenciar. Parte-se do princípio que as pessoas, de um modo geral, são diferentes,”

Para este grupo de professoras, a heterogeneidade dos alunos é tida como fenômeno natural e ponto de partida para a atuação, ou seja, não está atrelada unicamente desempenho

dos alunos e sim como princípio a ser considerado quando da proposição de trabalho pressupondo-se diferenças em ritmos e estilos.

Esta categoria obteve a menor representatividade numérica e esses dados corroboram as pesquisas realizadas por Candau (2010), que obteve também poucos depoimentos de professores onde as diferenças se articulavam a identidades plurais que deveriam ser reconhecidas e valorizadas. Verificamos nesse grupo de entrevistadas a aproximação da proposta de educação inclusiva feita por Ainscow (2009) na concepção de educação para todos, onde não se distingue um grupo ou outro mas se busca atuar buscando o desenvolvimento de todos dentro de suas peculiaridades.

Ainda destacamos que duas participantes não ofereceram elementos nas respostas para que pudéssemos incluí-las em uma das categorias. Não percebemos elementos em sua justificativa que nos fizessem compreender se ela estaria identificando isso com naturalidade ou se estaria lidando com certa superficialidade à questão, apoiando-se no uso de jargões.

7.3- Objetivo 3: Identificar as concepções sobre as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula

Acreditamos, conforme abordamos na discussão que apresentamos em nosso quadro teórico, com Leite (1959), Perrenoud (2001), Colello (2005) e outros, que existem relações entre a forma do docente perceber a realidade, pensar e atuar em sala de aula.

Neste sentido, procuramos identificar nas respostas das 31 professoras as diferenças que percebiam no trabalho de professores com classes homogêneas ou heterogêneas, para esclarecer as possíveis relações entre suas concepções e práticas citadas. Para isso, solicitamos que respondessem à segunda questão do primeiro instrumento e procedemos à análise:

- 2) Quais são as diferenças no trabalho do professor de uma sala homogênea ou heterogênea? Explique.

7.3.1 Categorias de análise

Para definirmos as categorias de formas de trabalho, utilizamos os referenciais de Colello(2005), Mainardes (2005), Sanches e Teodoro (2006), Couto e Marcondes (2003). Esses autores apontam para a condição de ação do professor alinhada com suas concepções.

Assim, ao analisarmos as práticas pedagógicas que as professoras citaram, na questão do trabalho com salas heterogêneas, pudemos identificar dois grupos principais que demonstravam objetivos diferentes para a proposta de ação. Um dos grupos buscava o nivelamento dos alunos, enquanto outro buscava desenvolver o grupo dentro de uma gama de diferenças que se manteria. Assim, definimos as duas categorias:

Categoria A – Busca de Homogeneização da turma

Nesta categoria reunimos as respostas que apontavam para uma visão homogeneizadora da turma, através da busca de nivelamento da classe para um mesmo nível ou patamar.

A heterogeneidade da turma é considerada um problema a ser resolvido ou eliminado. Identificamos um ideal de homogeneização manifesto na insatisfação ou visão negativa das diferenças encontradas na sala e na descrição da forma de trabalho.

Utilizamos o referencial de Colello (2005), no trabalho sobre professoras de classes de alfabetização para categorizar as respostas dadas, junto à visão negativa das diferenças apontada por Colello (2005) e Candau (2010). Assim, citamos a partir dos trabalhos das autoras, as práticas que homogeneizadoras consideramos nas respostas dadas para representar a intenção de nivelamento dos alunos. Encontramos nas respostas, a separação de alunos por níveis, o trabalho individualizado, o trabalho voltado para o aluno médio, com atividades únicas e iguais para todos, o valor negativo que atribuíam ao trabalho com classes heterogêneas.

P6

E que cada aluno que eu trabalho tem que ser feito um trabalho individualizado até conseguir alcançar um nível homogêneo.

P1

A diferença de trabalho está, que se uma sala de alunos todos alfabetizados (homogênea) é bem mais fácil de trabalhar, principalmente se for sala numerosa. Porém se a sala for composta de alunos alfabetizados e um grupo não alfabetizados (heterogênea) o trabalho se torna mais difícil para o professor. Pois ele deve atuar c/ todas as fases.

P25

Quando temos uma sala homogênea é mais fácil trabalhar as dificuldades encontradas. Enquanto que em uma turma heterogênea, ao tentar sanar as dificuldades de um aluno ou grupo, podemos ter de enfrentar a indisciplina de outro, o que sempre dificulta o trabalho.

P2

O trabalho quando desenvolvido em uma sala homogênea deve ser ou mesmo acredito mais valorizado e em busca constante do aprimoramento e dos conhecimentos. Já na heterogênea acho o trabalho um desafio permanente. Pois cada aluno tem o seu tempo diferente dos demais.

P12

Numa sala homogênea o trabalho é mais fácil. Você consegue logo os objetos, a família é participativa, quando os alunos estão no mesmo nível de aprendizagem tudo fica mais fácil. Numa sala heterogênea o trabalho não rende. as famílias não participam, os alunos não demonstram muito o interesse em aprender. temos problemas de crianças (saúde) e também problemas de comportamento.

P3

A diferença é temos que começar do menor saber até chegar ao maior saber.

P4

Uma classe homogênea como a minha podemos trabalhar o mesmo tema da mesma forma. Quanto a heterogênea temos que trabalhar de forma diferente para que todos entendam. Separando por nível de aprendizagem.

P5

Para uma classe homogênea seria atividades iguais com atendimento mais individualizado. Para uma classe heterogênea atividades diversificadas e o professor como mediador.

P7

Os homogêneos seguem as atividades propostas realizam e o professor consegue alcançar os objetivos das aulas. Os heterogêneos são aqueles que apresentam certas dificuldades. Se faz necessário um minucioso trabalho da parte do professor, sobre a escolha das atividades a serem aplicadas para se tornar mais ou menos coerentes com a série em curso.

P24

Numa classe homogênea o trabalho é mais fácil, considerando que todos vão fazer a mesma atividade com as mesmas dificuldades, já na heterogênea, as atividades tem que ser diferenciadas para poder atender todos os níveis de alfabetização.

P2

O trabalho quando desenvolvido em uma sala homogênea deve ser ou mesmo acredito mais valorizado e em busca constante do aprimoramento e dos conhecimentos. Já na heterogênea acho o trabalho um desafio permanente. Pois cada aluno tem o seu tempo diferente dos demais.

P25

Quando temos uma sala homogênea é mais fácil trabalhar as dificuldades encontradas. Enquanto que em uma turma heterogênea, ao tentar sanar as dificuldades de um aluno ou grupo, podemos ter de enfrentar a indisciplina de outro, o que sempre dificulta o trabalho.

P11

A diferença é que na homogênea o trabalho é desenvolvido naturalmente. A heterogenia existe vários de problemas de comportamento, de concentração, crianças que tem problema psicológico, não existe apoio familiar (sic).

P10

Creio que com a classe homogênea tem mais perspectivas(sic) de realizar um trabalho significativo, tanto para o professor como para os alunos. A heterogênea um campo amplo e diversidades a qual nos dias de hoje achamos mais difícil de focalizar o trabalho, fazendo com este seja bem desenvolvido.

P23

Uma sala homogênea você avança o conteúdo mais rápido por estarem alfabetizados. A sala heterogênea você tem que ir atrás para resolver as soluções dos problemas para que todos consigam avançar o conteúdo que quer alcançar

P9

As diferenças são as atividades diversificadas, os agrupamentos por nível de aprendizagens em classes heterogêneas e atendimento individual. Em classes homogêneas as atividades são num mesmo nível mas com o professor mediador.

P19

Penso que devemos trabalhar as dificuldades do aluno. Se fosse uma classe heterogênea, trabalharíamos diversas atividades, mas com enfoque nas dificuldades de cada grupo. Em uma classe homogênea se trabalha coletivamente a dificuldade.

Categoria B- Busca aceitar as diferenças

Nesta categoria encontramos as respostas que indicam que as professoras procuram lidar com a heterogeneidade como característica da sala de aula, sem o aspecto de problema ser resolvido ou de nivelar a turma toda. As diferenças dos alunos são consideradas na proposição de estratégias pedagógicas. Em relação aos tipos de estratégias citadas que evidenciaram essa busca, utilizamos as referências de Colello (2005), Mainardes (2005) e Candau (2010). Podemos citar como exemplos identificados, o planejamento de acordo com necessidades do grupo, diversificação de estratégias de acordo com objetivos, trabalho com alunos em grupos heterogêneos (produtivos), visando troca entre pares, estabelecimento de diferentes objetivos, consideração de interesses e expectativas dos alunos, valorização das diferenças dos alunos como elemento enriquecedor do trabalho pedagógico. Nesta categoria incluímos as seguintes respostas:

P30

Em minha visão não há sala homogênea. Só na teoria. O dia a dia demonstra que há heterogeneidade. Cada um aprende de uma forma.

Em uma classe heterogênea há diferentes saberes. Desta forma, há a necessidade de atividades com diferentes focos. Uma mesma atividade com diferentes expectativas.

P15

Acredito que não há classe homogênea, até mesmo porque as crianças, os adolescentes e os jovens tem ritmo diferente de aprendizagem. Trabalhar com classe heterogênea é trabalhar com a diversidade regional, cultural tornando-se produtiva e eficaz a alfabetização.

P8

Trabalhar de forma diversificada para atingir a todos.

P13

A diferença é que uma classe (homo) você segue basicamente uma linha de trabalho, já uma classe (hetero) temos que ter vários subsídios de como ajudar os alunos avançar no seu aprendizado.

P14

Na sala homogênea não existe a necessidade tantas atividades diferenciadas. Já na sala heterogênea a mesma atividade precisa ser adaptada para atingir todos os alunos.

P16

Em uma classe homogênea as atividades podem ser única para toda a classe. Na heterogênea as atividades terão que ser diversificadas.

P26

Em todo o tempo de trabalho nunca trabalhei com classes homogêneas, porque o aprendizado nunca ocorre da mesma forma ou ao mesmo tempo para todas as crianças por isso não posso diferenciar. Parte-se do princípio que as pessoas, de um modo geral, são diferentes, sendo assim é importante que o educador saiba reconhecer essas diferenças e trabalhá-las possibilitando que o aprendizado aconteça com todos.

P27

Se pensarmos que a criança tem um conhecimento prévio e que cada uma delas aprende a seu modo e a seu tempo, todas as salas são heterogêneas; contudo essa heterogeneidade não deve ser um obstáculo para a aprendizagem, mas sim um elemento a ser considerado no planejamento, visando a construção de conhecimentos que queremos para cada aluno, utilizando atividades diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão.

P28

Nunca trabalhei com classe homogênea, mas as heterogêneas exigem atividades com o mesmo conteúdo, mas enfoque e graus de dificuldades diferentes e há situações em que o conteúdo também se diferencia e nesta situação o ideal é organizar a turma por agrupamento que sejam produtivos.

P29

A classe homogênea, o conteúdo é trabalhado da mesma maneira com todos os alunos. A classe heterogênea, o conteúdo pode até ser o mesmo, porém é trabalhado de acordo com o grau de facilidade ou dificuldade de cada aluno.

P30

Em minha visão não há sala homogênea. Só na teoria. O dia a dia demonstra que há heterogeneidade. Cada um aprende de uma forma.

Em uma classe heterogênea há diferentes saberes. Desta forma, há a necessidade de atividades com diferentes focos. Uma mesma atividade com diferentes expectativas.

P18

Em uma classe homogênea não haverá troca entre os pares.

P20

Acredito que numa classe homogênea tenho que trabalhar igualmente. Já quanto à uma classe heterogênea tenho que trabalhar as diferenças e avançar os conteúdos de forma a abranger um todo e avançar, intervir de forma a adequar os conhecimentos.

7.3.2. Apresentação dos resultados e análises

Tabela 5- Forma de trabalho das professoras para lidar com a heterogeneidade da classe

	Respostas	%
Busca homogeneização	17	57
Busca aceitar diferenças	13	43
Total	30	100

Uma das professoras não respondeu à pergunta realizada em relação às diferenças no trabalho docente e restringiu-se à sua concepção em relação a classes homogêneas e heterogêneas. Não foi considerada para efeito de categorização.

Organizamos esses dados em gráfico, buscando dar maior visibilidade ao leitor.

Gráfico 3- Diferenças no trabalho do professor entre classes homogêneas e heterogêneas, segundo relatos das professoras entrevistadas.

Diante dos dados obtidos, foi possível observar que:

- Na amostra de 30 professoras, 57% delas tinham em seus argumentos nas respostas a presença de um ideal de homogeneização da classe,

- 43% das professoras manifestaram-se propondo diferenças de trabalho nas classes heterogêneas com argumentos que indicavam a aceitação das diferenças na classe.

7.3.3. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo 3

Em relação aos resultados que obtivemos, podemos destacar que na maioria das professoras entrevistadas encontramos respostas com elementos que indicam a busca pela homogeneização da classe, principalmente relacionada a alcançar objetivos pedagógicos estabelecidos, como a alfabetização, por exemplo, com um ideal de nivelamento dos alunos todos.

Entre as práticas associadas à busca desse nivelamento, encontramos citações de atendimentos individualizados para fazer os alunos alcançarem o resto do grupo, a formação de grupos de alunos com dificuldades semelhantes durante o trabalho na classe, como se fossem várias salas homogêneas menores dentro de uma, ou ainda um descontentamento das professoras em precisarem lidar com esse tipo de classe, como se fossem atípicas.

Esses resultados se alinham com as pesquisas realizadas por Colello (2005), com professoras de alfabetização em que ficou evidente a concepção de homogeneidade da classe como fator de idealização do professor sendo desejável para qualidade do ensino.

Merece destaque a frequência de relatos em que significados atribuídos ao trabalho nas salas heterogêneas aponta para uma relação quase que exclusivamente negativa numa visão de que para quase todas as professoras é um trabalho comparativamente mais difícil em relação à carga, em relação ao cumprimento de objetivos, ao manejo da classe, além de ser menos reconhecido.

Novamente precisamos citar que a busca da homogeneização da sala por esse grupo de professoras poderia estar sendo reforçada pelo próprio sistema de ensino, conforme citamos anteriormente através de ações de governos, que estipulam metas e prazos a serem alcançados inclusive na questão de alfabetização. Metas essas, aferidas através de provas oficiais e resultados divulgados que acabam levando a maior pressão dentro da escola..

O segundo grupo com 47% das professoras reuniu as respostas com elementos que indicam uma busca em aceitar as diferenças nos alunos. Os elementos citados foram as práticas de trabalho com alunos em grupos em diferentes etapas de aprendizagem, atividades pedagógicas diferenciadas, a definição de objetivos de acordo com os alunos, necessidade de

planejamento com foco nos alunos e o reconhecimento de diferenças como fenômeno natural da sala.

Destacamos que apesar desse grupo estar em minoria, existe uma representatividade significativa já que trata-se de quase a metade das professoras que foi capaz de referir-se a práticas mais adequadas para trabalhar com classes heterogêneas. Isso nos indicou uma tentativa das professoras em adequar seu trabalho às expectativas e necessidades dos alunos da classe, mesmo que seja em relação a um mesmo objetivo, o que já significaria um esforço em atender às diferenças percebidas.

Colello (2005) e Mainardes (2005) identificaram em seus trabalhos professoras que possuíam em seu repertório estratégias adequadas para lidar com a heterogeneidade da sala, porém, como a pesquisa que fizeram deu-se a partir de observação de salas de aula, enquanto nós nos restringimos apenas a relatos sobre as práticas, precisamos estabelecer estes limites na comparação e não podemos afirmar que as estratégias citadas pelas professoras em nosso trabalho sejam de fato aplicadas em salas de aula.

Alertamos o leitor para esse fato, pois o trabalho de Pontes (2008) que obteve menção de professoras a algumas estratégias pedagógicas adequadas para lidar com diferenças, também identificou que 90% das professoras não conseguiam executá-las em sala por entenderem como uma ação de difícil execução.

7.4 – Objetivo 4: Identificar o que pensam os professores sobre a realidade de uma sala de aula heterogênea.

Em relação ao quarto objetivo de nossa pesquisa, buscamos avançar no sentido de identificar quais aspectos as professoras elegem ao fazerem a análise de uma situação de sala de aula com ampla variedade de diferenças nos alunos. Nesse caso, apresentamos às professoras uma mesma situação em que tínhamos uma professora vivenciando um momento de dúvidas sobre seu trabalho com a classe heterogênea que representa a realidade das salas contemporâneas.

Esse objetivo se fez relevante em nosso ponto de vista porque num primeiro levantamento com as professoras sobre a heterogeneidade de suas classes não procuramos apresentar previamente nenhuma referência sobre critérios que poderiam ser utilizados para identificar a heterogeneidade da sala e cada professora respondeu às questões refletindo sobre

a realidade da própria sala de aula, portanto, as respostas foram dadas a partir de realidades diversas.

No segundo instrumento, a proposta foi apresentar uma situação de sala de aula de contexto heterogêneo que representa a realidade das escolas de hoje, com uma gama de variações nos alunos.

Relembrando ao leitor sobre o instrumento, oferecemos às professoras um pequeno texto que relatava o cotidiano de uma professora com dois anos de experiência no magistério e que enfrentava o desafio de melhorar a aprendizagem de seus alunos. A composição da sala da professora contava com alunos de diferentes gêneros, crenças religiosas, origens geográficas, variados níveis socioeconômicos, presença de alunos com deficiências visuais diagnosticadas, alunos portadores de transtornos de hiperatividade diagnosticada, alunos em diferentes etapas de alfabetização além das singularidades pessoais.

Reapresentamos o texto oferecido às professoras, para permitir ao leitor acompanhar mais facilmente a apresentação de dados que se dará a seguir.

Maria é uma jovem professora, com 25 anos de idade, comprometida com o seu trabalho profissional e suas responsabilidades pedagógicas. Formada em pedagogia há 2 anos, optou pelo trabalho como alfabetizadora pela consciência sobre a importância desse processo para o desenvolvimento das crianças e seu futuro escolar.

Neste ano de 2012, Maria assumiu a segunda série (terceiro ano) C de uma escola pública localizada na periferia da cidade de SP. Essa turma tem 30 alunos e logo na primeira semana Maria descobriu uma grande heterogeneidade no nível de desenvolvimento e características da turma. Na sala, fazendo uma sondagem, Maria percebe que 14 ainda não estão alfabetizados. Maria analisa seus alunos e levanta mais informações que possam ajudá-la a caracterizar seu grupo de alunos. Verifica que, dos 30 alunos são 18 meninos e 12 meninas. Tem em suas anotações que, 2 crianças têm hiperatividade diagnosticada, mas Maria observa que outros 2 têm comportamentos semelhantes ao desses alunos, porém não foram avaliados profissionalmente. Ao longo dos dias de trabalho, Maria buscou outras informações e descobriu que 4 crianças vieram de famílias que chegaram recentemente de outros estados, ou seja, estudavam em outras redes de ensino. Descobriu, também, que um dos alunos era atendido desde os 3 anos de idade na APAE e outro tinha visão subnormal. Mais da metade das crianças da sala são de uma comunidade bem desfavorecida no bairro atendido pela escola, que às vezes chegam para as aulas da tarde sem terem comido nada. Uma aluna de Maria a

preocupa bastante pois quase não fala. Quando fala algo, sempre é uma ou duas palavras e bem baixinho Maria quase não consegue ouvir a voz da menina. Por fim, semana passada, os alunos estavam preparando um cartão de Páscoa para as famílias e 3 alunos comentaram que não iriam fazer porque a mãe tinha dito que eles não eram dessa religião.

Maria busca recursos para lidar com essa situação nos ensinamentos que teve em seu curso de Pedagogia, mas está preocupada com as provas do SARESP e do SAEB que os alunos terão que se submeter em breve.

Em relação a essa situação, as professoras responderam a três perguntas, abordando o pensamento da personagem, os sentimentos e a ação a ser recomendada para lidar com a classe. Para nosso objetivo destacamos as respostas dadas para a primeira delas, abordando o pensamento (representado pela letra P) na resposta:

(P) O que a professora Maria pensa sobre a situação de heterogeneidade presente na sua sala de aula? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta

7.4.1 Categorias de análise

A análise dos conteúdos das respostas das professoras nesse instrumento nos permitiu identificar as categorias abaixo, de acordo com os critérios que utilizaram em suas respostas.

- **Nível ou etapa de aprendizagem dos alunos;**
- **Dificuldades de aprendizagem;**
- **Modo ou ritmo de aprendizagem dos alunos- naturalidade da diferença**

Nível ou etapa de aprendizagem dos alunos

Nesta categoria encontram-se as professoras que representaram a heterogeneidade com foco nos níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos ou objetivos traçados. No caso do texto apresentado para análise, a menção às etapas de alfabetização dos alunos da professora ou o destaque dado a mecanismos de avaliação externo e sondagem, por exemplo,

Para identificarmos esses depoimentos nas categorias sublinhamos os trechos das entrevistas que nos levaram a categorizá-las dessa forma.

P6

(P) Porque Maria fez uma sondagem(sic) percebeu que tinha aluno de nível diferentes, resolveu fazer grupos para desenvolver trabalho onde eles poderia avançar na aprendizagem(sic).

P15

(P) Maria pensa que buscar ajuda e apoio pedagógico irá auxilia-la...nas diferenças que há na sua classe porém se preocupa com as avaliações externas.

P28

(P) Ela vê questões importantes, entretanto não averiguou o que é primordial. Quais são as hipóteses da escrita/leitura?

P14

(P) Maria partiu da sondagem e observação da sala no geral. Agora precisa desenvolver o trabalho inclusivo e buscar a participação da coordenação e família..

P18

(P) Através de uma sondagem e com pouco tempo é muito difícil para o professor fazer uma análise dos níveis de aprendizado dos alunos nas séries iniciais.

P19

(P) Estas dificuldades com relação a heterogeneidade está presente em minha sala, porém procuramos solucionar até certo ponto, ou seja, até onde eu consigo, mas realmente o foco são as avaliações. Cada um têm o seu tempo(sic).

Dificuldades de aprendizagem

Este grupo de respostas se centrou na presença dos alunos com dificuldades de aprendizagem que representam problemas para o trabalho da professora. Algumas respostas identificavam como problemas os casos de alunos com deficiência cognitiva, apontando aspectos físicos ou os casos de déficits sociais das famílias ou ainda os alunos com comportamentos inadequados. Existe uma visão negativa da diferença identificada nos alunos.

P2

(P) O retrato falado dessa professora é o que nos deparamos sempre em nossas salas de aula. O Estado exige a inclusão, mas infelizmente o corpo docente não está nunca preparado para esse desafio.

P1

(P) Eu acho que ela se sente sobrecarregada com tantos problemas dentro de uma sala só. Muitas vezes não temos respostas técnicas para os problemas, vamos pela intuição, experiência de vida e ajuda dos colegas.

P24

(P) Hoje todas as salas são heterogêneas, temos alunos N.E, hiperativos, indisciplinados, etc.. e o professor tem que dar conta desses meninos , fazer atividades diferenciadas , para que todos possam se alfabetizar.

P4

(P) Ela vai ter muita dificuldade pois a sala tem alunos com muitos problemas diferentes.

P3

(P) Ela tem todos os problemas

P11

(P) Que é um grande desafio para a sua carreira e que a realidade é completamente diferente.

P5

(P) Ela deve pedir ajuda porque é um desafio muito grande.

P9

(P) A professora Maria não pode só buscar recursos nos ensinamentos de seu curso de pedagogia, ela terá de trocar opiniões com as profas. mais experientes, com a coordenação e direção e ter humildade suficiente para por em prática outras metodologias e estratégias.

P21

(P) Você não pode olhar sobre o que a criança é mas trabalhar sem discriminar(sic)

P16

(P) A princípio fica assustada pois os problemas são importantes ,porém decide enfrentá-los(sic) sente também um pouco frustração por ser bem nova acho que ela não está acostumada a esta realidade.

P25

(P) É preocupante, pois, ao avaliar analisar sua turma, percebeu que as dificuldades e problemas de seus alunos ultrapassam as paredes da escola .(Como as crianças que chegam para o período da tarde sem terem se alimentado).

P7

(P) Sim, ela tem que buscar os recursos de apoio para o desenvolvimento dos alunos em sequência na técnica de ensino, com atividades direcionadas a cada problema ou desafio. Com objetivos claros.

P10

(P) Uma questão preocupante a qual ela busca recursos para lidar com todas essas diversidades. Mesmo assim ela procura fazer o seu trabalho é obvio que poderia ser tudo diferente mas...

P17

(P) Maria percebeu que os livros tratam da educação de uma maneira até romântica.

P8

(P) Essa classe é desafiadora a professora precisa buscar ajuda com os professores experientes e acreditar que pode mudar o quadro.

P22

(P) Essa professora tem pouca prática e muita teoria, é assim mesmo, qdo se sai da faculdade é normal ser “ idealista” só o passar do tempo é que irá traze-la a reali//.).

P23

(P) Pois é uma professora preocupada em relação a sua sala de aula. Talvez, como tem pouca experiência de vida profissional isso é normal. Mas ela está certa e precisa ir atrás de vários recursos, pois certo que hoje em dia a rede pública oferece muito pouco recurso. Devemos ir atrás de pessoas mais entendidas no assunto (direção) isto acontece com todos.

P12

(P)A professora Maria, pensa que a situação em sala de aula, é um desafio muito grande e que a realidade é diferente da teoria

P13

(P) Ela pensa que a realidade de enfrentar uma sala de aula é bem diferente quando estamos estudando.

Diferenças no Ritmo dos alunos- Naturalidade da diferença

Nesta categoria incluímos as respostas dadas pelas professoras que identificavam as características ou necessidades dos alunos, indicando de alguma forma que estavam analisando suas necessidades para estabelecerem as ações. Procuramos identificar elementos que indicassem que o foco das professoras estava voltada a atender as diversidades.

P26

(P) A professora Maria está ciente de que precisa realizar um planejamento que abranja todas as diferenças apresentadas por seu grupo. Ela sabe que seu planejamento deverá ser flexível, que as avaliações internas devem ser feitas de forma diferenciada e que as avaliações externas talvez não devam contemplar todo o grupo da sala.

P27

(P) Ela pensa que conciliar um trabalho que contemple todas as crianças, todo o tempo é impossível mas, reconhecer e valorizar os saberes e a cultura de cada um poderá auxiliar no seu planejamento.

P29

(P) Um grande passo ela já deu: o reconhecimento do fato: a heterogeneidade, daqui por diante a Professora Maria está com pensamentos de como agir, pois enquanto pedagoga diariamente deve dar a sua aula de modo que alcance a todos.

P30

(P) Ela está preocupada com os índices externos. Não há problema quanto a isso. Porém, o que realmente importa é o trabalho desenvolvido para que todos dentro de seu limite avancem e caminhem em direção à aprendizagem

P31

(P) Primeiro: não trabalharia em forma de blocos e não conteúdos seqüenciados. Fazer a adaptação dos materiais de acordo com as necessidades dos alunos.

P20

(P) Na verdade tem que trabalhar as diferentes formas de pensamentos e conteúdos. E depende muito da forma de conduzir os conteúdos que serão abordados.

7.4.2. Apresentação dos resultados e análises

Tabela 6- Distribuição das representações de heterogeneidade da sala de aula feitas pelas professoras a partir da análise de situação de conflito hipotética.

Categoria	%	N
A – Níveis ou etapas de aprendizagem	19	6
B – Dificuldades de aprendizagem	61	19
C – Ritmos de Aprendizagem	19	6
Total	100	31

Gráfico 4- Distribuição das formas de caracterização realidade heterogênea de uma sala de aula, de acordo com as professoras entrevistadas.

Nestes resultados pudemos identificar que:

- 19% das professoras entrevistadas, apontados identificam a diferença de níveis nos alunos como o fator que representa a heterogeneidade da sala de aula, mesmo sendo apresentadas a um cenário de heterogeneidade com grande variedade de fatores. Não apontaram as diferenças com aspectos de problema.
- 61% das professoras entrevistadas identificam a questão das dificuldades da aprendizagem da classe como a caracterização de heterogeneidade, apontando os problemas que isso traz para elas.
- 19% das professoras entrevistadas associam a diversidade de critérios de variedade nos alunos como forma de representar a heterogeneidade indicando diferenças em ritmo e características pessoais, sem uma representação de que isso seja um problema.

7.4.3. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo 4

O primeiro grupo de respostas é mais representativo numericamente, com 61% das professoras identificou a heterogeneidade como a presença dos alunos com dificuldade de aprendizagem, associadas, em sua maioria aos déficits cognitivos, defasagens sociais ou ainda a problemas de comportamento. Os aspectos que se destacaram nessas respostas foram a quantidade de problemas que a situação fictícia apresentava para as professoras.

Identificamos com frequência uma visão negativa da classe apresentada, dada, por exemplo, pelas respostas que apontavam que a professora precisaria conformar-se com a situação, ou ainda, pela escassez de recursos que identificavam na personagem. Nesse grupo encontramos professoras que identificaram sua realidade com a da professora, como a professora P2 ao comentar que “O retrato falado dessa professora é o que nos deparamos sempre em nossas salas de aula. O Estado exige a inclusão, mas infelizmente o corpo docente não está nunca preparado para esse desafio.”

Ao verificarmos um caráter problematizado das diferenças, com evidentes aspectos negativos nas falas das professoras, confirmamos os resultados de pesquisas anteriores realizadas por Pontes (2008) e Candau (2010) em que identificaram a visão dos professores sobre as diferenças na sala de aula, ambos apontando a preponderância da visão negativa ou problematizadora sobre positivas ou neutras.

Ao analisarmos o segundo grupo com 19% de professoras verificamos que estas representaram a heterogeneidade com base na concepção de nível dos alunos ou etapas de aprendizagem. As professoras analisaram a situação hipotética apresentada da personagem relacionando a heterogeneidade da sala dela com as etapas de alfabetização de seus alunos que estava indicada no texto e às diferenças em que eles se situavam nestas etapas. Comentaram em alguns dos depoimentos que a professora deveria “sanar os problemas das crianças ou lutar” para que a classe se tornasse mais homogênea. Também comentam sobre atingir o alvo ou objetivos de resultados únicos, como a alfabetização de toda a sala. As respostas dadas para a representação de heterogeneidade se aproximam das configurações de sala de aula heterogênea com ideal de homogeneidade, apontadas por Colello (2005) em seu trabalho.

O terceiro grupo de respostas numericamente representativas, com 19% das professoras indicou respostas associadas às diferenças pessoais dos alunos que levavam a diferenças em ritmos de aprendizagem, diferentes expectativas e necessidades dos alunos, sem atribuir uma visão negativa do fenômeno. Destacamos, ao contrário, uma visão de naturalidade das diferenças em sala e, mesmo reconhecendo um desafio no trabalho da

personagem da história, as professoras indicavam ser possível sua realização. Notamos que essa forma de representação da heterogeneidade da sala é a que mais se aproxima da concepção de educação para todos, em que as diferenças são percebidas como características representativas da singularidade de cada um e o professor precisa atuar para promover o desenvolvimento de todos estabelecendo objetivos diferenciados e adequados aos alunos em seu momento de desenvolvimento, com um trabalho baseado em equidade e valorização das diferenças.

Esse resultado, embora não tão expressivo, já mostra que existem professoras conscientes do tipo de trabalho que precisa ser realizado dentro de uma concepção de educação inclusiva contemporânea. Vale destacar que não obtivemos um depoimento fortemente positivo em relação à valorização das diferenças entre os alunos, mesmo entre essas professoras, o que nos sugere que ainda há muito espaço para reflexões junto aos professores sobre formas de apoiar o trabalho pedagógico contando com as diferenças dos alunos como recurso de enriquecimento do cotidiano de sala de aula, como propõem Sanches e Teodoro (2007), Ainscow (2009), Candau (2010) e outros.

7.5 Objetivo 5 : Identificar os sentimentos dos professores diante de situações de heterogeneidade em sala de aula

Para abordar este objetivo, nos remetemos às pesquisas que foram realizadas sobre os sentimentos dos professores, com foco em compreender o papel desses sentimentos como componentes de suas concepções sobre seu trabalho e os tipos de fatores a que eles se associam. A dimensão emocional dos professores não tem recebido destaque até recentemente, quando as pesquisas apontaram as correlações entre as dimensões cognitiva e emocional dos professores com impacto sobre suas ações.

Para nossa pesquisa, interessava conhecer a dimensão emocional do professor que lida com a questão da heterogeneidade da sala de aula, como um componente da representação que ele faz desse fenômeno.

Para atender ao nosso objetivo, primeiramente identificamos os sentimentos citados nas respostas das professoras e depois buscamos de que forma eles estavam associados ao enfrentamento da heterogeneidade. Assim a pergunta do instrumento com foco em sentimentos foi:

(S) Quais os sentimentos que tem professora Maria quando entra em sua sala de aula e enfrenta a heterogeneidade de seus alunos nas atividades escolares? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.

Destacamos que as professoras entrevistadas se referiram a sentimentos em momentos variados ao responderem as perguntas, porém, para análise desse objetivo de pesquisa nos ativemos aos sentimentos referidos apenas na questão específica.

Apresentamos inicialmente os sentimentos relacionados pelas professoras com o número de vezes em que cada um deles foi mencionado nos relatos. Lembramos que o conteúdo de algumas respostas continha mais de um sentimento:

Tabela 7 – Referências de sentimentos sobre realidade da sala heterogênea.

Tipo de sentimento	Número de recorrências nos relatos	%
preocupação	9	20
frustração	7	18
ansiedade	7	20
impotência	3	9
angústia	3	7
medo	3	7
insegurança	2	4
dúvidas	2	4
desespero	2	4
Incapacidade	1	2
aflição	1	2
incompetência	1	2
culpa	1	2
nervosismo	1	2
desafio	1	2
satisfação	1	2
desejo	1	2
total	46	100

Gráfico 5- Sentimentos apontados pelas professoras a partir da análise da situação de heterogeneidade em sala de aula

Sobre os dados obtidos podemos afirmar que:

- Foram citados 17 tipos de sentimentos pelo grupo de professoras
- O sentimento mais citado pelas professoras foi o de preocupação, com 20%
- Em 15% de referências encontramos a citação de sentimentos de ansiedade e outros 15% citando o sentimento de frustração
- Em 7% das citações encontramos referências ao sentimento de medo, outros 7% angústia e outros 7% de impotência.
- Os sentimentos de desespero, dúvida e insegurança foram citados, separadamente em 4% das referências.
- Os sentimentos de aflição, incompetência, culpa, nervosismo, foram citados apenas uma vez e representaram, cada um deles, 2% do conjunto de relatos;
- Os sentimentos de desafio, satisfação e desejo (vontade), estiveram presentes também em 2% dos relatos, sendo citados apenas uma vez.

7.5.1 Categorias de Análise

Para podermos abordar a dimensão emocional dos professores ao lidarem com a heterogeneidade, buscamos analisar nas explicações dadas para os sentimentos quais associações faziam em relação ao que acreditavam que precisava ser realizado com a turma de alunos. Assim, agrupando as respostas, obtivemos duas categorias iniciais: professoras que associavam os sentimentos com a necessidade que viam em atender às diferenças do grupo, aceitando-as, e outras professoras que associavam os sentimentos à busca pela homogeneização da sala em seu trabalho. Também identificamos uma terceira categoria onde não havia associação clara.

- a) Atender às diferenças do grupo
- b) Presença do ideal da homogeneização
- c) Sentimentos sem associação

a) Atender às diferenças do grupo

Nesta categoria encontram-se as professoras que relacionaram os sentimentos presentes com a busca em atender ou alcançar todos os alunos na classe com suas diferenças. Nas respostas mencionam dificuldades nesse processo, citando questões de quantidade, seja de alunos, seja de desafios a vencer, apontando para a necessidade de atendê-los. Apresentamos relatos que representam essa categoria.

P19

(S) Impotência, pois não conseguirei trabalhar com todas as dificuldades, pois as teorias são muito bonitas mas a prática é difícil. Todos Querem os resultados, não importando como chegará lá

P29

(S) Ao colocar-me no lugar dela, sentiria ansiedade e preocupação, são 30 alunos, cada um com seu jeito de ser, cada um, com um tipo de “socorro” “diferente”.

P27

(S) Inicialmente um sentimento de incompetência. Como contemplar todos os alunos com atividades que promovam autonomia e criatividade, de modo que eles possam transpor os conhecimentos construídos na escola para a vida prática? Depois, um sentimento de ansiedade. Será que estou propondo atividades desafiadoras a todos? Ou atividades descontextualizadas p/ alguns? Ansiedade que permeia a vida de todo professor.

P26

(S) A professora deverá se sentir bastante desafiada a procurar atividades que contemplem a todo grupo de alunos e seu planejamento deve ser baseado nos resultados coletados desde a sua 1 avaliação diagnóstica.

P24

(S) Maria sente ansiedade em relação aos alunos, pois a sala é difícil e tem que atingir a todos, e ainda se sente insegura em estar há pouco tempo no magistério.

P5

(S) Maria é muito comprometida e responsável mas mesmo assim ela deve sentir muita angústia e as vezes até impotência perante tantos desafios.

P18

(S) Para lidar com diversos níveis o professor sente-se inseguro, principalmente quando existem casos de inclusão, não tendo material específico e nem conhecimento.

P15

(S) Ela tem Sentimentos de preocupação pois trabalhar com esta classe é um grande desafio para o início de Sua carreira.

P1

(S) De desespero, pois é frustrante quando não se atinge o aluno. Talvez ela perca noites de sono pensando em soluções. Talvez bata nervoso, ansiedade, pois o desafio é muito grande.

P9

(S) Maria é muito comprometida e responsável mas mesmo assim ela deve sentir muita angústia e às vezes até impotente perante tantos desafios.

P20

(S) A preocupação é de passar conteúdos e como trabalhar com a classe para melhorar desempenho e ter conteúdo de forma a adequar os conteúdos para as crianças, como fábulas e outros conteúdos p/ ser suporte p/ superar objetivos

P14

(S) Preocupação, devido Saesp. Dúvida, precisa buscar métodos diferenciados. Desafio, para não deixar nenhum aluno para trás Satisfação por não cruzar os braços.

b) Ideal de Homogeneização

Nessa categoria estão as professoras que apontaram a presença de problemas na heterogeneidade da sala que precisariam ser resolvidos ou sanados. Os sentimentos se dirigem a conseguir nivelar os alunos. Existe uma visão negativa da situação e a busca do ideal de homogeneização ou a reação de não conseguirem atingi-lo.

P3

(S) *Eu acho que ela se sente desesperada diante de tantos problemas.*

P16

(S) *De frustração no principio, porém com um desejo de saná-los. Um pouco fora do real pois não existem salas homogêneas.*

P22

(S) *de perda “estudei tanto para isso”, sentimento de não se encontrar como profissional, isso passa, é o início.*

P2

(S) *O sentimento sempre é de culpa, pois muitas vezes nos encontramos de braços fechados, tamanha é a incompetência dos nossos governantes que desconhecem o dia a dia em uma escola.*

P11

(S) *Quando entro em uma sala heterogênea tenho uma grande expectativa para cumprir o meu dever. Mais quando saio da sala fico muito frustrada , porque percebo que muitos alunos não aprenderam nada não por falta de insistência mais por falta de concentração e incentivos familiar.*

P10

(S) *O sentimento de o que fazer? Como fazer? Mas procurou buscar ajuda para realizar seu trabalho e não ficar tão frustrada como na primeira visão ampla e geral da classe. Hoje essas coisas são preocupantes a todos nós que estamos no ensino, querendo fazer mas há sempre barreiras.*

P4

(S) *A profa. fica preocupada, não sabe se vai dar conta , o tempo passa a ser curto. E tem as provas Brasil, SARESP que os alunos terão que se submeter em breve.*

P25

(S) Frustração ao ver que tudo que aprendeu não está sendo suficiente para ajudá-la com a situação e preocupação, por temer que os alunos não estejam preparados para a avaliação externa(sic).

P30

(S) Há uma certa aflição. Pois como percebemos ela tem a preocupação com as avaliações externas. O que não pode impedir seu trabalho com os alunos que precisam alfabetizar-se.

P31

(S) Sentimento de dúvidas e medo dos alunos não atingirem os objetivos propostos. São muitos alunos problemáticos mesmo sem laudos.

P23

(S) Eu senti que ela está bem preocupada com a sala de aula, muita ansiedade, isto a prejudique. O melhor é ir atrás de recursos, procurar ajuda com os colegas e entender o que as crianças sabem e começar a construir com eles o ajudar. Eu já tive, como tenho sala desse jeito. Mesmo o aluno com problema ele conseguiu mais lento, mas consegui, já tive experiência e tenho este ano 1 aluno.

c) Sentimentos sem relação a algum aspecto específico

Nesse grupo estão as professoras que apontaram sentimentos na personagem, mas não os relacionaram de forma explícita a nenhum aspecto do que ela estava vivenciando na história apresentada. Para ilustrar essas respostas apresentamos:

P28

(S) O maior sentimento e até desencadeador de outros, é a ansiedade.

P17

(S) Frustração(sic).

P12

(S) Eu acredito que ela tem um sentimento de frustração, ansiedade...

P8

(S) Nesse momento a angústia o medo, sentimento de incapacidade é o que Maria sente por ser comprometida e responsável.

Quatro professoras não citaram sentimentos em suas respostas.

7.5.2. Apresentação dos resultados e análises

Apresentamos os resultados que obtivemos das respostas dadas pelas 27 professoras que se referiram a sentimentos, nas categorias assinaladas.

Apresentamos, a seguir de todas as referências feitas aos diferentes fatores que, na visão das professoras mobilizariam sentimentos na personagem:

Tabela 8 – Fatores presentes na análise da classe heterogênea apresentada às professoras que foram associados aos sentimentos.

Situações relacionadas à heterogeneidade da classe	N	%
Atender às diferenças do grupo	12	44
Manter o ideal da homogeneização	11	41
Sentimentos sem associação	4	15
Total	27	100

A partir dessa tabela, apresentamos o gráfico para facilitar a leitura pelo leitor:

Gráfico 6- Aspectos da heterogeneidade da sala de aula que foram vinculados aos sentimentos identificados pelas professoras entrevistadas

A partir dos dados obtidos podemos afirmar que:

- 44% das professoras que apontaram sentimentos, associaram-nos à necessidade de atender às diferenças dos alunos da classe
- 41% das professoras que apontaram sentimentos relacionaram-nos com o ideal de homogeneização da classe
- 15% das professoras que apontaram sentimentos não explicaram suas respostas

A partir desses levantamentos podemos apresentar a associação entre os sentimentos citados nos grupos de professoras que justificaram suas respostas:

Tabela 9- Distribuição das professoras nas categorias e os sentimentos apontados

Categoria	Sentimentos	Referências
Atender às diferenças	Impotência	3
	Preocupação	4
	Ansiedade	4
	Incompetência	1
	Desafio	2
	Insegurança	2
	Angústia	2
	Desespero	1
	Satisfação	1
Ideal de homogeneização	Preocupação	3
	Desespero	1
	Frustração	4
	Perda	1
	Culpa	1
	Temor	1
	Aflição	1
	Medo	1
	Aflição	1
	Dúvidas	1
	Ansiedade	1

	Desejo	1
Não associaram	Ansiedade	2
	Frustração	2
	Angústia	1
	Medo	1
	Incapacidade	1

7.5.3. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo 5

Ressaltamos inicialmente em nossos resultados, que das 31 entrevistadas, 27 delas fizeram referências a sentimentos ao responderem a segunda pergunta e 4 delas responderam a pergunta sem referirem-se a sentimentos.

Das 27 professoras que responderam, obtivemos, com frequência, mais de um sentimento citado na resposta, perfazendo um conjunto de 46 citações de sentimentos.

Analisando os sentimentos citados, verificamos que o sentimento de preocupação, obteve maior número de citações, com 20% seguido dos sentimentos de ansiedade e frustração, com 15% cada um. Em seguida foram citados o medo, a angústia e a impotência.

De todas as referências feitas, apenas duas delas apontaram sentimentos que poderiam ser considerados positivos em seu relato: o desejo e a satisfação que a professora personagem deveria estar sentindo por estar fazendo algo em direção aos alunos.

A partir desses dados podemos afirmar que há forte predominância de sentimentos negativos citados pelas professoras para o enfrentamento da heterogeneidade da sala de aula. Isso demonstra que a questão de lidar com as diferenças mobiliza nas professoras aspectos emocionais intensos.

Observamos também, ao analisarmos os tipos de sentimento citados, em termos de intensidade, que obtivemos relatos de sentimentos menos intensos como o de desafio ou preocupação, que poderíamos considerar comuns ao cotidiano de profissionais de qualquer área, até sentimentos mais intensos como o desespero ou angústia.

Procurando esclarecer as relações desses sentimentos identificados, analisamos o conteúdo das explicações que as docentes ofereceram.

Identificamos, então, três categorias nas associações que foram realizadas pelas 27 professoras, sendo que 45% desse grupo apontou sentimentos relacionados a atender às

diferenças na sala de aula, apontando como necessidade incluir todos os alunos, ou atender ao grupo todo, buscando atividades diversificadas.

Identificamos um segundo grupo com 41% das 27 professoras que associaram os sentimentos ao ideal de homogeneização da classe, através de relatos de descontentamento com as diferenças, pela visão de problemas no enfrentamento das dificuldades.

O terceiro grupo com 15% das professoras apontou sentimentos, todos considerados negativos, mas não explicou a relação com a heterogeneidade da sala.

Em relação aos resultados obtidos sobre os tipos de sentimentos apontados pelas professoras em cada categoria, podemos afirmar que a grande maioria deles está presente na citação das professoras das duas categorias, porém identificamos diferenças na frequência de alguns sentimentos como o de frustração, por exemplo, que aparece com maior incidência nas professoras da categoria de mantinha o ideal de homogeneização da classe, enquanto o sentimento de ansiedade, ao lado do sentimento de preocupação foram os mais citados pelas professoras que buscam atender às diferenças do que nas que estão com foco no ideal de homogeneização.

Esses resultados nos mostraram que existe um desconforto emocional das professoras para lidar com as diferenças na sala de aula, tanto nas professoras que demonstram identificarem a necessidade de atender à heterogeneidade, quanto nas que têm ainda o ideal da homogeneização do grupo. Porém, podemos identificar que há diferenças nos tipos de sentimento e na incidência deles em relação aos fatores a que se associam.

De acordo com Esteve (1999) a ansiedade pode surgir nos professores e se relacionar a tarefas que exigem alto grau de discriminação. O autor destaca que há relações entre os níveis de dificuldade da atividade percebida pelos professores e o grau de ansiedade que experimentam, seguindo num crescente, até que essa ansiedade se converte em fator inibidor do rendimento, ao aumentar a impulsividade, e sujeito não conseguir selecionar a resposta correta para o que precisa ser realizado.

Nossos resultados se alinham com as referências que utilizamos ao verificarmos que a ansiedade identificada nas professoras da pesquisa esteve, em vários depoimentos, geralmente associada à dúvidas que elas têm de estar realizando um bom trabalho, como, por exemplo no depoimento de uma das professoras ao relatar que havia um sentimento de ansiedade em não saber: “Será que estou propondo atividades desafiadoras a todos? Ou atividades descontextualizadas p/ alguns? Ansiedade que permeia a vida de todo professor.”

7.6 Objetivo 6: Identificar a representação das ações que professores fazem ao enfrentarem situações de heterogeneidade em sala de aula:

Para este objetivo, propusemos em nossas entrevistas uma das perguntas que se referia às ações que a personagem deveria realizar para lidar com a heterogeneidade na sala de aula e auxiliar seus alunos.

Relembrando para o leitor, a última pergunta feita nesse segundo instrumento temos:

A) O que a professora Maria deveria fazer para auxiliar os seus alunos a melhorarem seu desempenho escolar? Por quê? Descreva detalhadamente a sua resposta.

Ao analisarmos as respostas das professoras identificamos que elas manifestavam orientações de ação à personagem em respostas das perguntas anteriores e por isso, consideramos as respostas em conjunto para identificar que ações elas julgavam ser as adequadas para personagem.

Observamos que foi bastante frequente nas respostas as professoras indicarem mais de uma ação para a professora da história. Assim apresentamos as categorias e fizemos dois tipos de análises. Consideramos as referências feitas para cada tipo de conteúdo das categorias e depois analisamos esses conteúdos de acordo com as participantes de nossa amostra.

7.6.1 Categorias de Análise

A) Pró-ativas- recursos internos

Nesse grupo identificamos as professoras que apontaram recursos internos para lidar com a heterogeneidade da sala, através de proposição de atividades aos alunos, ou ações que envolvessem seus conhecimentos ou práticas pedagógicas. Notamos que nessa categoria as professoras contam apenas consigo mesmas ao lidar com a heterogeneidade da sala, sem mencionar a necessidade de aumento de recursos.

P6

(A) Maria deveria fazer um trabalho individualizado para obter resultados.

P8

(A) Essa classe deve fazer um trabalho diferenciado trabalhando a oralidade e rodas de conversa . Atividades que estimule-os

P9

(A) Em 1o. Lugar fazer agrupamentos e sondagens . Trabalhar a oralidade para que os alunos em rodas de conversas e atividades lúdicas possam se sentir estimulados e amados.

P5

(A) Fazer agrupamentos em sondagem. Trabalhar a oralidade em rodas de conversa e atividades variadas pode estimular a aprendizagem.

P7

(A) Observar cada desafio na sequência e preparar as aulas com atividades direcionadas a cada objetivo e trabalhar com a turma sem se preocupar com as avaliações externas que também irão auxiliar com diagnóstico da turma.

P20

(A) Leitura coletiva com interpretação oral. Cantar músicas conhecidas e fazer investigação como completar com palavras faltantes. Leitura em voz alta . Produzir pequenos textos (Histórias) fabulas coletivamente Jornais)

P24

(A) O que já está fazendo, conhecendo seus alunos , verificar através de sondagens o que já sabem e a partir daí, elaborar os grupos produtivos , atividades diferenciadas , para poder ajudar a todos .

P27

(A) Propor atividades onde todos participam e cada um é valorizado segundo as suas possibilidades e interesses. Atividades que envolvem vivências pedagógicas atraem os alunos pois Exploram os talentos e opiniões de cada um.

P29

(A) Saber o histórico de vida é importantíssimo(é o que ela já vem fazendo) 2 saber qual é a dificuldade do seu aluno 3 Montar duplas produtivas ou até grupos . 4 Trabalhar com um mesmo tema , porém reorganizar os objetivos para cada dupla ou grupo.

P30

(A) Ela precisa mostrar a eles o por quê de ter que aprender. Levá-los à necessidade. Por meio de usos sociais da escrita em sala. Leituras diárias da prof.^a com bons textos literários, informativos,etc. Rodas de conversa. Trabalho diário com o alfabeto e o nome próprio por ser uma escrita estável p/ a criança. Se a criança não

perceber o por quê de precisar aprender, ela simplesmente não aprende pois não tem motivação.

P21

(A) Oralidade, cantar, contar história, produção de texto

P11

(A) Em primeiro lugar sempre procurar levantar a auto estima do aluno.

P25

(A) Uma sugestão seria a formação de agrupamentos produtivos, separando os alunos por nível de dificuldade , na tentativa de sanar as dificuldades mais graves e, se possível, um colega ajudar o outro.

B) Pró ativas – recursos externos

Nessa categoria reunimos as respostas que apontam para a necessidade de busca de recursos para lidar com a heterogeneidade, seja no aprimoramento de suas práticas, seja na busca de ajuda de outros profissionais ou famílias, As professoras desse grupo não recomendaram estratégias pedagógicas que poderiam ser usadas com os alunos e apontam para a falta de recursos internos.

P1

(A) Ela, em 1o. Lugar, se acalmar, buscar ajuda de todos os tipos: pais, coordenador , aulas de reforço, especialistas, equipe técnica da escola. Ela precisa pedir ajuda pois sozinha ela não vai atingir o alvo e repartir a carga alivia a pressão.

P15

(A) (Deve) Procurar apoio pedagógico na gestão escolar, com os pais e funcionários da escola pois alfabetizar é coletivo e não trabalho individual. A ajuda de outros colegas mais experiente e sempre bem vinda.

P10

(A) Ela começou de acordo que todos nós deveríamos fazer buscar ajudar e recursos para desenvolver o trabalho, mesmo por ter diagnosticado os problemas ela tentou enfatizar os recursos. Devido todas as situações que enfrentamos no dia a dia de uma sala de aula, devemos buscar sempre outros recursos e não desistir jamais.

P12

(A) Solicitar ajuda de sua coordenadora, da família...

P3

(A) Ela tem que pedi ajuda, pode fazer um remanejamento c esses alunos se a escola permitir . Ter paciência fazer o trabalho de formiguinha , um passo de cada vez.

P4

(A) Pedir ajuda a Direção, encaminhar os alunos para um reforço (E se tiver, pedir ajuda psicológica)

P13

(A) Como a professora Maria não tem experiência, ela teria que ir buscar soluções de como desenvolver esse trabalho, pedir ajuda aos mais experiente(sic) da área, seria uma solução.

P23

(A) A professora deveria pegar os livros do projeto de alfabetização, começar a dar aula com letras móveis para que seus alunos compreendam e entendam o som das letras. Lidar com listas de palavras do mesmo campo semântico(sic) (frutas, animais e outros) . Parlandas, canções, ler todos os dias para eles e fazer perguntas sobre este conto de fadas ou fábulas. Precisa ter calma e não está ansiedade, cada aluno constrói em seu tempo, uns se tornam mais rápido e outros são mais lentos

P16

(A) Ela está no caminho certo, só sinto que deva parar em diagnosticar os problemas e partir para a ação. Esta é sua realidade é o que ela tem em mãos, se preocupa-se mesmo com as dificuldades deve achar um meio de transpô-los.

C) Pró-ativas – recursos internos e externos

Nesta categoria identificamos respostas em que as professoras articulam recursos internos e externos para lidar com a heterogeneidade da classe, tanto fazendo referências a estratégias pedagógicas, quanto a ações de pedido de ajuda ou encaminhamento de alunos.

P22

(A) Trabalhar cada criança, cada situação, encaminhar aos Serviços de Saúde pública os que necessitam, fazer com que a classe se forma mais homogênea através de grupos e não desistir pois só o trabalho árduo, duro, pesado, irá resolver alguma coisa (sic).

P26

(A) A professora Maria deveria atualizar-se utilizando as mais diversas fontes de consulta e também buscar ajuda com os colegas mais experientes , assim como a sua

equipe gestora. Além disso, acredito que os objetivos para cada grupo devem ser elaborados e as propostas devem estar adequadas à necessidade de cada turma.

P14

(A) Maria precisa pesquisar, conversar com outros profissionais. Refletir diariamente sobre a aula. Buscar atividades diferenciadas. Contar com ajuda da direção, coordenação e família.

P28

(A) Creio que, seria uma sondagem para verificar as hipóteses de escrita e assim agrupá-los de forma a propiciar uma interação entre os mesmos. Além de procurar coordenação e colegas para solicitar apoio.

P31

(A) Formando grupos para que ambos auxiliem uns aos outros nas trocas de informação e assim eles conseguem avançar no aprendizado e a professora como mediadora dos grupos: Exemplos: Alf/salf silábico s/valor e c/valor. Pedir sempre ajuda a coordenadora.

D) Passivas

Nesta categoria encontramos respostas com conteúdo de estímulo à professora para que ela insista em tentar lidar com as dificuldades

P19

(A) Para ser bem sincera, precisam de acompanhamento especializado. Eu passo por essa situação todos os dias e tenho muita dificuldade. Trabalho leitura coletiva, correção na lousa pelos próprios alunos, uns ajudarem aos outros com mais dificuldade, porém sinto que ainda não é o suficiente.

P2

(A) Sinto pena, e a única alternativa que pode ajudar a encontrar soluções é a Paciência, Buscar alternativas p/ o desenvolvimento do seu trabalho e Boa sorte !

P18

(A) O professor deverá respeitar a individualidade dos seus alunos e interferir na medida do possível, incentivando e tentando fazer com que existam atividades atrativas.

P17

(A) Procurar entender todos os casos e tratar as diferenças com naturalidade e não sem(sic) importar com o Saesp, etc. O que vale é passar para o aluno algo que fique e que aproveite para o desenvolvimento escolar dele.

7.6.2 Apresentação de Resultados

Apresentamos abaixo a tabela da frequência de referências realizadas para as ações que as professoras identificam como recomendadas à personagem para condução de sua sala visando melhoria de desempenho de seus alunos.

Tabela- 10- Distribuição da professoras de acordo com os recursos para lidarem com a heterogeneidade da sala de aula.

Categoria	%	N
Pró-ativas - Recursos internos	42	13
Pró-ativas- recursos externos	29	9
Pró-ativas – recursos internos e externos	16	5
Passivas	13	4
Total	100	31

Gráfico 7- Distribuição das professoras entrevistadas em relação ao recursos mobilizados para lidar com a heterogeneidade de sala de aula

A partir dos resultados obtidos, podemos verificar que:

- 42% das professoras indica a utilização de recursos exclusivamente internos ao identificar as ações que podem ser realizadas pela professora para lidar com a heterogeneidade da classe;
- 29% das professoras identifica apenas recursos externos como formas de lidar com a heterogeneidade da classe, sem identificar recursos em si mesmas;
- 16% das professoras identificam recursos internos e externos como possibilidades para enfrentar a heterogeneidade da sala de aula;
- 13% das professoras indicam uma posição de passividade frente ao enfrentamento da heterogeneidade da sala de aula.

7.6.3 Análise Inicial dos resultados

Os resultados que obtivemos a partir do levantamento das referências feitas às formas de lidar com a heterogeneidade da sala de aula nos permitiram destacar que:

A parcela mais expressiva da amostra, com 42% das professoras se dirigiu para a ação em direção à lidar com a situação de heterogeneidade, apontando a mobilização de recursos

internos da professora ao proporem estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas com a classe, como sondagens, agrupamentos, atividades diferenciadas.

Essas estratégias foram já citadas quando as professoras comentaram sobre as diferenças no trabalho com classes homogêneas e heterogêneas e parecem compor o repertório que elas possuem para lidar com as classes em seu cotidiano. Destacamos que esse repertório variou entre as professoras, pois observamos algumas respostas que possuíam apenas uma ação a ser realizada, como “*levantar a autoestima do aluno*” enquanto outras professoras tinham mais de uma estratégia para recomendar;

Em segundo lugar, com 29%, das respostas obtivemos a postura proativa das professoras, mobilizando-se para a busca de recursos que seriam externos a elas, como o pedido de ajuda aos colegas mais experientes, à direção, coordenação, aos pais e ainda as ações de encaminhamento de crianças a serviços de saúde, ou para buscar referências em materiais de alfabetização. Esse dado nos leva a sugerir, como possibilidade que as professoras reconheçam falta de recursos internos eficazes para lidar com a situação da classe heterogênea e que a ajuda externa seria único caminho para aquela situação descrita. Isso foi reforçado por respostas que citavam que a personagem não conseguiria sozinha e que dependia dessa ajuda.

No terceiro grupo, com 16% das respostas obtivemos também a postura proativa das professoras, com diferencial em relação aos anteriores, pois observamos a menção a recursos internos e externos em todas as respostas. Isso sugere que as professoras contavam consigo mesmas e poderiam utilizar estratégias pedagógicas que já viam como recursos, como a proposição de atividades diferenciadas, planejamento com foco em objetivos diferenciados e trabalho com grupos produtivos, mas também citavam a possibilidade de pedir apoio ou ajuda à direção ou coordenação pedagógica, no sentido colaborativo e não por consequência de esvaziamento de recursos internos como o grupo anterior.

Esse grupo de professoras demonstra possuir maior repertório de recursos para lidar com a heterogeneidade já que consideram os dois âmbitos: internos e externos, onde a ajuda externa se soma aos recursos já existentes. Vemos esse dados como positivo em nosso estudo já que essa postura demonstra maior alinhamento em relação à perspectiva da educação inclusiva citada por Ainscow (2009) Sanches e Teodoro (2007) e que defendemos, onde se destacam o trabalho coletivo como condição para partilha de experiências e de saberes como uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão.

No quarto grupo de professoras, com 13% das respostas, identificamos uma postura que se dirigiu para a passividade ou conformismo em relação à heterogeneidade da sala, como se não houvesse caminho possível para ajudar os alunos. Essas respostas indicaram que a personagem deveria fazer “o que é possível” ou ainda “ter paciência”, indicando nos dois casos a limitação para a ação.

Capítulo 8 - Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi identificar as representações que as professoras dos anos iniciais da Educação Básica constroem sobre a heterogeneidade nas salas de aula contemporâneas, considerando as dimensões de pensamento sentimento e propostas de ação para lidar com essas classes. Buscamos também identificar as possíveis implicações que essas representações trazem para a tarefa das docentes.

A coleta dos dados foi realizada com 31 professoras de três escolas públicas da cidade de São Paulo em agosto e setembro de 2012.

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, iniciamos a discussão do tema com um breve histórico da educação para introduzir a ideia das revoluções educacionais apontadas por Esteve (2004), que descreveu esse processo com foco nas mudanças que ocorreram na educação em consequência da ampliação do acesso à escola que passou a receber alunos e alunas pertencentes a grupos antes excluídos.

À medida que esses diferentes grupos, como o das mulheres, dos negros, dos pobres ou dos portadores de deficiência, passaram a ter acesso às escolas, as salas de aula, antes destinadas a poucos e privilegiados, transformaram-se ao longo dos séculos para receber todos os estratos sociais.

Identificamos que esse processo de conquista da universalização da educação ocorreu em países da Europa entre o século XVIII e o fim do século XX, e destacamos que, no Brasil, o mesmo processo conheceu uma defasagem em sua implantação comparativamente ao momento em que se deu no continente europeu ou nos próprios países latinos. De fato, somente na primeira década do século XXI é que o Brasil assistiu à universalização do acesso à educação, garantindo enfim aos grupos sociais historicamente excluídos o direito à inclusão escolar.

A universalização da educação e a ampliação do acesso trouxeram uma mudança profunda na composição das salas de aula, que passaram a ter em seu grupo de alunos todos os atores sociais antes excluídos, o que ampliou fortemente o arco de diferenças na sala de aula e apresentou aos professores um novo desafio: promover um ambiente eficaz de aprendizagem e desenvolvimento num contexto heterogêneo em que culturas, interesses e expectativas múltiplas precisariam ser consideradas.

Conforme vimos em Esteve (2004) e Araújo (2011), isso cobrou mudanças nas habilidades dos professores na implantação de novos modelos pedagógicos, já que a escola e a

preparação docente estavam estruturadas sobre um ideal de homogeneidade que não existia mais.

Identificamos, também, a falta de atualização dos modelos de ensino, que não acompanharam as mudanças educacionais pois manteve-se o ensino padronizado e generalizado que era historicamente vigente, e não se focalizou as novas demandas de aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para a queda nos resultados acadêmicos gerais, indicando uma dimensão de fracasso do modelo que até então parecia funcionar.

Vimos, em Oliveira (2007) e Gonçalves (2010), que esse fracasso escolar estava localizado principalmente nos grupos recém-incluídos, isto é, nos setores mais pobres, cujos membros eram mais reprovados, evadiam mais e concluíam menos, o mesmo ocorrendo com negros e meninos.

Em Esteve (2004), Bezerra (2010) e Araújo (2011), apontamos o debate em torno do eixo quantidade-qualidade na educação. Na análise desses estudiosos, enquanto a questão da quantidade se resolve com a oferta de vagas nas escolas, ampliam-se as preocupações com relação à qualidade na educação, manifestas no desejo de que a escola atenda a todos em termos de ensino, da mesma forma que os atende em termos de matrícula.

Dentro da proposta de educação para todos, apresentamos a evolução do próprio conceito de inclusão, que passou por interpretações diversas, como verificamos nos trabalhos de Ainscow (2009). A princípio associado à ideia de assimilação de grupos excluídos, o termo ganhou mais recentemente um sentido que o aproxima da noção do direito de todos à aprendizagem, sugerindo assim uma educação global, sem a especificação de minorias.

O entendimento contemporâneo de educação para todos no sentido de inserção social e desenvolvimento dos alunos adensou-se nos fundamentos da educação para o século XXI. Tal concepção, entretanto, segundo vimos em Esteban (2001), Cassasus (2002) Fonseca (2009) e outros, concorre com as demandas de ordem econômica para a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que este passou a ser medido por exames nacionais e avaliações unificadas.

Assim, estabeleceram-se dois eixos de desenvolvimento educacional na atualidade: o que atende ao desenvolvimento econômico do país, através dos índices de metas e resultados unificadores, e pela busca de certo nivelamento, e o que atende ao desenvolvimento do indivíduo em seu direito social como cidadão, ou seja, ao seu desenvolvimento pessoal e singular.

Pudemos verificar, então, que, se de um lado a ampliação da heterogeneidade na sala de aula suscitou o atendimento à singularidade e impulsionou a inclusão social na formação do indivíduo, de outro se mantêm as demandas de padronização para atender a objetivos acadêmicos pouco flexíveis e medidos por avaliações nacionais, o que equivale a uma alternância entre o individual e o coletivo, ou ainda, entre o singular e o comum.

Nosso foco se dirigiu ao profissional de educação que ficou frente à tarefa de atender a ambas as abordagens, e, por consequência, inaugurar novas práticas de ensino com a criação e execução de diferentes modelos pedagógicos que ele mesmo nunca havia vivenciado. Entrava em cena a necessidade de desenvolver e aplicar novas habilidades para as quais os docentes não haviam sido preparados, como apontou Gatti (2010) .

Em Torres (1997), Nóvoa (1997) e Gatti (2010), vimos que os cursos de formação continuada proliferaram na tentativa de oferecer recursos para que a transformação pedagógica ocorresse. Semelhantes iniciativas, contudo, tornaram-se objeto de críticas por não conseguirem atender às necessidades dos professores e ficarem presas a uma visão dos formadores, sem considerar as demandas dos professores. No fundo, esses e outros problemas terminavam por reproduzir o modelo educacional que se queria abandonar.

Em linha com o pensamento de Perrenoud (2001), Unesco (2004), Tura e Marcondes (2007), Couto e Marcondes (2010) e outros que citamos anteriormente, compreender as concepções dos professores sobre a heterogeneidade e identificar-lhes as necessidades de qualificação com base em sua própria experiência passou a ser primordial dentro do novo paradigma da complexidade, sem deixar de considerar, também, as relações entre a prática didática e a forma do docente de pensar e sentir a sua profissão.

Destacamos dos trabalhos de Sutton (2003) que as pesquisas que buscaram apresentar as concepções dos professores privilegiaram os aspectos de pensamento e ação, e só recentemente têm se orientado também para a dimensão emocional dos professores, com destaque para as implicações que existem entre os sentimentos e as ações.

As pesquisas sobre a concepção de professores acerca da atual heterogeneidade da sala de aula vêm demonstrando o desafio imposto aos professores no que diz respeito a reconhecer as diferenças nos seus alunos de uma forma positiva e, ao mesmo tempo, enriquecedora para o trabalho pedagógico, conforme Colello (2005), Esteban (2006), Candau (2010) e outros já identificaram. Com efeito, em lugar de uma inclinação favorável a essa perspectiva de trabalho, tais estudos identificam uma maior propensão à visão problemática da heterogeneidade e, portanto, a persistência do ideal de homogeneização da classe.

Em reconhecimento às proposições de Nóvoa (1997), Torres (1997) e Rego (1998), tomar como ponto de partida os conhecimentos que os professores já têm para ajudá-los na construção de novos conhecimentos, no atendimento às suas necessidades e nas respostas às suas solicitações, bem como identificar formas e linguagens que se aproximem de sua realidade, é uma questão de coerência para com as práticas que desejamos ver aplicadas em sala de aula.

A nosso ver, essa ação é essencial para uma maior compreensão dos professores em seus processos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento profissional, já que eles são como os alunos, também singulares e têm direito a um olhar multidimensional, ao reconhecimento e validação dos próprios sentimentos, intenções e dificuldades, merecendo, portanto, um tratamento inclusivo e coerente com o que deles se espera.

Nesse sentido, esperamos que o equívoco do passado de lutar pela inclusão quantitativa dos alunos em detrimento da discussão qualitativa não se repita na atualidade, ao buscarmos a inclusão efetiva dos alunos em termos de aprendizagem, incluir ao mesmo tempo nesse processo, os professores

Cabe retomar, aqui, a formulação do nosso problema de pesquisa, a qual, guiada pela proposta de explorar e conhecer melhor a forma como os professores concebem e representam a questão da heterogeneidade presente em suas salas de aula, se expressa na seguinte questão:

Que representações os professores dos anos iniciais da Educação Básica fazem sobre a heterogeneidade da sala de aula e que possíveis implicações essas representações trazem para suas tarefas de docência?

Nossa questão distribuiu-se em objetivos que procuramos alcançar ao longo do processo.

A começar pela identificação da heterogeneidade na sala de aula, os resultados evidenciaram que 85% das professoras, o que representando a maioria expressiva das entrevistadas, identificaram sua própria sala de aula como um grupo heterogêneo de alunos.

Em nosso ponto de vista, existe um aspecto positivo nesse dado, pois foi um expressivo reconhecimento da sala de aula como ambiente variado, o que, conforme abordamos em nosso texto, é condição primeira para uma ação docente que vise à educação para todos.

Ao analisarmos os critérios em que as professoras se basearam para identificar a heterogeneidade, identificamos três formas principais de representação: a que se baseava em aspectos relacionados aos níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos, também identificada por Mainardes (2005) e Colello (2005), a que se orientou pela presença de alunos com dificuldades, com foco negativo para a situação, também identificadas por Ainscow (2009), e Candau (2010); e a que se apoiou em vários tipos de diferenças nos alunos, como ritmos de aprendizagem, expectativas, personalidades, numa visão de naturalidade das diferenças, identificadas por Colello (2005) e Ainscow (2009). Esses resultados revelaram que o conceito de heterogeneidade é polissêmico nesse grupo de professoras, conclusão a que também chegaram Candau (2010) em relação ao conceito de diferenças em sala de aula no grupo de professores que pesquisou.

Em relação à predominância de uma forma de representação específica, pudemos observar variações nesses resultados conforme os instrumentos aplicados. Para a identificação da heterogeneidade em suas salas de aula, nas respostas dadas no primeiro instrumento, a maioria do grupo, com 60% das professoras, apoiou-se nos critérios de níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos; um segundo grupo, com 24%, apoiou-se nas dificuldades dos alunos, numa visão negativa das diferenças; e um terceiro grupo, com 16%, apoiou-se nas características dos alunos, interesses e nos modos de aprendizagem, numa visão de maior naturalidade das diferenças. Pontes (2008) assinalou categorias semelhantes e a identificação de diferenças na classe de acordo com níveis ou etapas dos alunos obteve forte representatividade nos resultados. A representação baseada na visão negativa de diferenças em sala de aula foi observada nos resultados Candau (2010) com expressão maior do que obtivemos na aplicação do primeiro instrumento.

Ao analisarmos as respostas dadas pelas professoras depois de lerem uma descrição de sala heterogênea que apresentamos no segundo instrumento, verificamos que as categorias que utilizamos puderam ser aplicadas novamente, porém obtivemos distribuição diferente do grupo de professoras. O grupo que representou a heterogeneidade em argumentos de níveis ou etapas de aprendizagem ficou com apenas 19% das professoras, sofrendo uma redução em relação ao retorno dado no primeiro instrumento, enquanto a representação definida pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, com visão negativa se sobressaiu, com 55% das respostas das professoras. Já a visão de naturalidade das diferenças ficou restrita a 15% do grupo de professoras, num resultado próximo ao do primeiro instrumento.

Algo que podemos destacar desses resultados é a predominância de duas formas de representação da heterogeneidade da sala: aquela com foco nas etapas de alfabetização e a que focaliza a problematização da situação, que estão, cada uma a seu modo, distantes ainda da visão que gostaríamos tivessem os professores de uma educação para todos, e com a qual pudessem conciliar seus trabalhos.

O reconhecimento da heterogeneidade da sala com foco nas etapas em que os alunos estão frente a um único objetivo estabelecido para o grupo todo em um tempo determinado, como o que vimos em nossos resultados, indica uma visão de expectativa de homogeneização do grupo e desconsidera as características individuais dos alunos numa ação de planejamento. A heterogeneidade assim, não é dos alunos, mas sim, dos resultados que eles apresentam.

Um aspecto positivo de nossos resultados é que obtivemos um grupo de professoras que apresentou argumentos que consideram as características pessoais dos alunos, expectativas, modos de ser e aprender, sem atribuir qualquer valoração negativa para tal. Esse grupo é o que mais se aproximou da concepção que atualmente se busca de trabalhar com diferenças em sala de aula, e essa forma de representação, apesar de minoritária em nossa amostra, mostrou que existem docentes alinhados à visão contemporânea da inclusão, como propõem Sanches e Teodoro (2007), Ainscow (2009), Candau (2010) e tantos autores que aqui citamos e com os quais, aliás, concordamos

Segundo esses estudiosos, se o professor for sensível à diversidade da classe e acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar, terá necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico e refletir sobre as características pessoais e socioculturais, considerando-os, assim, numa atitude reflexiva.

Destacamos a importância de se buscar nas escolas uma maior aproximação entre professores e alunos em momentos de sala de aula ou atividades, onde exista espaço para conversa de todos sobre suas histórias e seus interesses, como elemento enriquecedor do próprio trabalho pedagógico que se pretende estabelecer. Assim, esses elementos devem ser considerados para o planejamento de atividades que possam envolver todos, porém indicando para cada um os caminhos e objetivos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, a atividade de planejamento adquire maior complexidade em sua elaboração e execução, modificando a tarefa docente.

Para abordarmos as possíveis implicações que as diferentes representações de heterogeneidade trazem para a tarefa docente, analisamos os resultados em relação à forma pela qual as professoras lidam com a heterogeneidade em suas salas de aula.

Assim, verificamos que 50% das professoras tinham ações que buscavam a homogeneização da sala de aula, através de estratégias homogeneizantes, como a separação dos alunos em grupos iguais, o estabelecimento de uma atividade com o mesmo objetivo para todos, o atendimento individualizado de alunos com dificuldades, numa visão de ideal de homogeneização do grupo. Essas práticas também foram identificadas em trabalhos anteriores, como Esteban (2001) Colello(2005), Mainardes (2007) e Candau(2010).

A outra metade das professoras referiu-se a práticas pedagógicas mais favoráveis ao trabalho com as diferenças numa perspectiva inclusiva, no que classificamos como a busca de aceitar as diferenças para trabalhar com elas na perspectiva de inclusão. Como exemplos dessas práticas tivemos citadas as propostas de atividades com focos diferenciados, a necessidade de planejamento alinhado com expectativas e interesses dos alunos, a organização da classe em grupamentos, mantendo as diferenças entre os alunos. Essas práticas também foram mencionadas nos trabalhos de Colello (2005), Mainardes (2007), Pontes (2008), Candau (2010) e outros.

A propósito, a questão específica do planejamento é uma das habilidades citadas por Gatti (2010) como essenciais para o trabalho com a sala de aula contemporânea, porém pouco desenvolvida nos professores. A necessidade de planejamento esteve presente em poucos relatos desse segundo grupo, e nenhuma menção a ela foi feita no grupo que identificou-se com práticas homogeneizantes, confirmando as afirmações de Gatti (2010) sobre o despreparo dos professores.

Poderíamos compreender a ausência dessas referências justamente pela forma como as professoras estiveram representando a heterogeneidade, pois estaria inserida numa lógica de padronização de sala e não ao atendimento à diversidade de características individuais em processos de desenvolvimento diferentes com objetivos diferenciados.

Identificamos assim, além das diferentes concepções das professoras, diferentes recursos para lidar com as classes, mesmo para aquelas professoras que já estabelecem práticas mais adequadas. Há ainda a possibilidade de enriquecerem sua ação pedagógica se atuarem com maior planejamento.

Esses resultados, em geral, mostram que práticas favoráveis à inclusão de todos os alunos estão presentes no repertório declarado pelas professoras, de maneira que, mesmo que essa forma de atuação não represente a maioria e que ainda não tenhamos podido estabelecer de que modo esse repertório se traduz na ação cotidiana das professoras, podemos observar que existe, em andamento, um processo de transformação da ação docente nesse grupo.

Ao analisarmos as representações sobre as ações das professoras a respeito da heterogeneidade, verificamos que os recursos de que dispõem para lidar com as diferenças variaram em quantidade e tipos. Identificamos professoras que não percebem em si mesmas os recursos necessários para lidar com as diferenças e apontam a necessidade de obterem ajuda externa como única solução para os problemas que identificam nas salas heterogêneas. Por outro lado, identificamos professoras que mencionaram maior variedade de recursos internos adequados para o enfrentamento da heterogeneidade, além de identificarem também a existência de recursos externos como forma de apoio. Segundo Marchesi (2008), para atender às diferenças, é importante que o professor possa se utilizar de muitos recursos para promover um trabalho de maior qualidade. Embora este último grupo não seja maioria, entendemos como positiva a presença dessas professoras nas escolas, não só por representarem a realidade de uma educação mais inclusiva para seus alunos, como também por eventualmente disseminarem suas práticas e concepções entre as colegas de profissão. Esse último aspecto pôde ser identificado, segundo relatos que obtivemos, no reconhecimento das professoras para com as colegas mais experientes, pelo auxílio e apoio em seu aprimoramento pedagógico e no enfrentamento de dificuldades.

As referências feitas para apoio vindo da equipe gestora ou de colegas foram unanimemente favoráveis nas entrevistas. Esse espaço de relação positiva identificado nessas escolas já havia sido identificado no levantamento da Unesco (2004) e foi confirmado em nossos dados. Acreditamos que este aspecto mereça atenção, pois pode ser um possível caminho para a disseminação de práticas e concepções dirigidas à construção de ambiente educacional mais inclusivo.

Em relação à dimensão emocional das representações feitas pelas professoras ante o desafio da heterogeneidade nossos resultados mostraram expressiva predominância de sentimentos negativos relatados pela maioria expressiva do grupo, sendo frequente a citação de mais de um sentimento por professora. Pudemos identificar que os sentimentos negativos se dirigiram para diferentes aspectos da heterogeneidade da sala de aula da situação apresentada. No grupo das professoras que mantinham um ideal de homogeneização para o trabalho com a sala obtivemos mais menções ao sentimento de frustração do que no grupo que buscava aceitar e trabalhar com as diferenças.

No grupo que buscava aceitar e trabalhar com as diferenças, os sentimentos negativos predominantes foram ansiedade e preocupação, principalmente ligados a conseguirem atingir à classe toda ou a dúvidas de estarem realizando um trabalho adequado com todos.

Para Golby (1996), Hargreaves (2004) e Zembylas (2003) a frustração dos professores se relaciona a sentimentos de falta de controle sobre uma situação que ocorra de forma repetida e indesejada. Em outras palavras, os professores sentem-se frustrados quando problemas de comportamento ou dificuldades em ensinar não são causados por um aluno específico, mas por circunstâncias sobre as quais os professores muitas vezes sentem que não têm controle. Esses dados também se alinham com os desta pesquisa, pois o sentimento de frustração nas professoras esteve associado a uma realidade que não gostariam de vivenciar ou à insuficiência de recursos para lidar com a situação.

Ao analisarem a ansiedade de professores, Esteve (1999) e Chang (2009) estabeleceram relações entre a ansiedade e a produtividade do trabalho docente, associando o sentimento às dificuldades dos professores de lidar com tarefas que apresentavam maior complexidade ou para as quais não se sentiam capacitados.

Os resultados obtidos em relação à variedade de sentimentos apontados indicam que essa dimensão de análise precisa ser considerada e mais investigada para que se possa construir um quadro mais próximo da realidade enfrentada pelas professoras e assim obter mais dados para oferecer o suporte de que necessitam. Além disso, também sugerem que o fato de várias professoras buscarem aceitar e trabalhar com as diferenças por estarem conscientes dessa realidade não significa que se sintam prontas ou devidamente instrumentalizadas para tal, ficando evidente a necessidade de se oferecerem mais recursos que potencializem sua ação pedagógica.

Pelos relatos obtidos quando consideramos os sentimentos e analisamos de forma geral as professoras, nossos dados confrontam, de certa forma aqueles citados pelo levantamento da Unesco (2004) em que se transmitia um nível de satisfação dos professores e competência dos professores que não registramos em nossos resultados.

Nossa pesquisa encontrou um grupo de professoras envolvidas emocionalmente em realizar seu trabalho, e ainda insatisfeita, de forma geral, com os resultados que vem obtendo. Acreditamos que o fato utilizarmos uma metodologia diferente, que permitiu maior expressão das professoras em nossa amostra, pode elucidar melhor os significados dos desafios trazidos para as professoras, pela necessidade de trabalharem com as diferenças na sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que nosso trabalho fica como registro da forte presença da dimensão emocional quando se discute a heterogeneidade e que mais estudos sejam recomendáveis para melhor conhecer os professores e esclarecer as relações dos sentimentos com o processo de transformação da ação pedagógica.

Em relação à insatisfação das professoras, entendemos que exista aí um espaço para que se desenvolvam ações no sentido de atender às necessidades que ficaram evidentes em seus relatos sobre a dificuldade em propor estratégias ou propostas pedagógicas que possam atender às classes heterogêneas com maior eficácia.

Destacamos aqui as discussões propostas por Araújo (2011), ao referir-se à quarta revolução educacional, onde necessitamos de modelos pedagógicos que possam colocar no centro a aprendizagem em vez do ensino e a construção do conhecimento pelo aluno substituindo a mera transmissão do conhecimento pelo professor.

Porém, colocar em prática qualquer modelo de educação centrada na aprendizagem dos alunos traz também a reflexão de que, dadas as diferenças dos alunos nas salas da atualidade, precisamos de professores com maior capacidade de análise e planejamento, além de um repertório de estratégias bem mais amplo para que eles possam atuar propondo diferentes caminhos pedagógicos para as diferentes necessidades dos alunos, sendo assim mais eficazes em sua tarefa.

Entendemos que através desse processo de atuação mais enriquecida desse professor poderemos assistir à transformação das salas de aula em ambientes de real inclusão, onde se insere aí a dimensão pedagógica dessa inclusão, e como consequência, a própria vivência profissional do professor possa lhe trazer maior realização e assim reduza desconforto emocional que ficou evidente em nossos resultados e que, em nossa opinião, precisa ser considerado e mais estudado.

Como consequência da constatação dessa demanda, precisamos considerar que esse profissional da educação precisa ser preparado nesse mesmo ambiente. Um ambiente pedagógico em que se identifiquem as suas necessidades de qualificação, num contexto de grupo heterogêneo em que se situa e que nossa pesquisa pode evidenciar.

Para aqueles professores que já estão em regência, há que se abrir a discussão e obter mais informações sobre as necessidades que têm, considerando e reconhecendo seus saberes prévios e experiências vivenciadas, de forma dialógica e assim poder oferecer experiências de formação mais significativas de aprendizagem desses profissionais.

Para os que estão nos cursos de pedagogia, também uma rediscussão dos modelos pedagógicos a que estão submetidos nessa etapa de preparação para a docência, oferecendo a eles experiências diversificadas, e que, sendo vivenciadas, possam não só compor um repertório de estratégias mais amplo que eles possam utilizar com seus alunos, mas, indo além, aumentar nos professores a capacidade planejamento e de criação de estratégias de

aprendizagem conforme lidam com as situações que se apresentam em seu grupo de alunos, numa perspectiva dinâmica de interação.

Entendemos que o processo de transformação da escola passa e depende, antes de tudo, do profissional que a representa e, se esse estiver fortalecido, também a escola estará.

Temos consciência de que as análises que aqui realizamos representam uma possibilidade de interpretação dos dados obtidos em nossa investigação. Com efeito, os dados coletados não são suficientes para que possamos apresentar considerações definitivas. Ainda assim, acreditamos que esses resultados possam fornecer subsídios para pesquisas futuras que se ocupem de investigar as representações dos professores sobre a heterogeneidade na sala de aula e suas relações com as tarefas docentes.

Heterogeneidade no grupo de professores que, como vimos, precisa ser considerada também por aquele que os forma e orienta em sua reflexão e ação, para que o processo pedagógico que se busca que eles implementem com seus alunos seja oriundo de experiência vivida pelos professores em seus processos formativos, na busca de coerência e construção de educação inclusiva em todos os níveis de sistema de ensino.

Referências Bibliográficas:

- AINSCOW, M.. **Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada.** O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros, Tornar a Educação inclusiva, p. 11-21, Brasília: Unesco, 2009.
- ARTINO JR., A. R., & BROWN, S. W. **Ethics In Educational Research: A Comparative Analysis Of Graduate Student And Faculty Beliefs.** College Student Journal, 43(2), 599-615, (2009).
- ARAÚJO, U. F.. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U. F. **Universidade: a Educação diante dos desafios do Ensino à Distância.** Seminário ; disponível em: , 2009 . Acesso em 02/07/2013.
- ARAÚJO, U. F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social.** Campinas: ETD; v.12, n. esp., p.31-48 , 2011.
- ARAÚJO, V. A. **Cognição, Afetividade e Moralidade..** Educação e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 137-153, São Paulo: 2000.
- BEZERRA, G. G. R. **Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança.** 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-134349/>>. Acesso em: 02/07/2013.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC), CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP, v. 2, p. 9, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CAMBI, F.. **História da pedagogia.** São Paulo: Livraria UNESP, 1999.
- CANDAU, V. M. **As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Anais do XV Endipe Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Soares, L. (org.)...[et al.]–Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CANDAU, V. M.. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CASASSUS, J. **Uma Escola Reflexiva**. In: Presidentes do Congresso. p. 25, 2002.

CELETI, F. R. **Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia**. Revista Saber Acadêmico, v. 13, p. 29-32, Presidente Prudente, 2012.

CHANG, M. **An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers**. Educational Psychology Review, v. 21, n. 3, p. 193-218, Springer, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização**. Videtur, v. 30, São Paulo, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final: construindo o Sistema nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf. Acesso em 11/01/2012

CORBUCCI, P.R.; BARRETO, A.; CASTRO, J.A. *et al.* **“Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira, Políticas sociais: acompanhamento e análise** (Edição comemorativa dos vinte anos da Constituição Federal) Vol. 17 (2), 2009.

CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas**. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional, 1999. p. 1-23. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>, acesso em 15/09/2013

CROSS, D. I.; HONG, Ji Y. **An ecological examination of teachers' emotions in the school context**. Teaching and Teacher Education, 2012.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. et al. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, p.26, 2005.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2007.

ESTEBAN, M. T. **Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada. – a heterogeneidade no cotidiano escolar**. Educação em Foco., V. 06, nº 02 -pp. 33-48, Set/Fev. 2001/2002, Juiz de Fora, 2002.

_____. **Sala de Aula–dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos**. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006.

_____. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 47-56, 2009.

_____. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dez. 2012

. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04/09/2013.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** 3^a. Ed. São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional. A Educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, O. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. **Da universalização do acesso à escola no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 213-214, ago. 2002, Campinas: 2002.

GATTI, B.; SÁ BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO-Representação no Brasil, Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1355-1379. ISSN 0101-7330. acessado em 30/07/2013

GOLBY, M. **Teachers' emotions: An illustrated discussion.** Cambridge Journal of Education, v. 26, n. 3, p. 423-434, 1996.

GHIRALDELLI JR. P. **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

HARGREAVES, A. **Ser professor na era da insegurança.** Os Professores: Identidades (Re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 13-36, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; DE MELLO FRANCO, F. M.. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br, 2010. Acessado em 12/07/2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília, DF: Autor. acessado em 11/01/2012 disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>

_____. **Desafios do plano nacional da educação.** Brasília, DF 2004, acessado em 05/01/2012 disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3807#>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, coordenação. **Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento.** Brasília: IPEA, MP, SPI; 2007.

_____. **Comunicado da Presidência n.30.** Brasília (DF): IPEA, setembro de 2009.

_____. **Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento.** Brasília: IPEA, MP, SPI; 2010.

LUDKE, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.118, p.65-88, 2003.

LEITE, D. M.. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 32, n. 75, p. 189-203, 1999.

MAINARDES, J.. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo, 2007.

MANTOAN, M.T.E.. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna; 2003.

_____. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha.** In: ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos Professores. Competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONDES, M. I. . **Heterogeneidade, ciclos e prática pedagógica.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, p. 242-258, 2008.

MOURA, H. T. **O professor iniciante: o período inicial da carreira do professor de 1a a 4a série do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.** 1998. Mestrado (Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998. *apud* TURA E MARCONDES, 2008.

NÓVOA A. **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, A, org. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p.15-33.

OLIVEIRA, F. N.; MACEDO, L.. **Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem.** Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, dez. 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300015&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 07 ago. 2013.

OLIVEIRA, R. P.. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO. **Final Communique: World Conference on Higher Education: the new**

dynamics of higher education and research for societal change and development. Paris: UNESCO, 2009.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PONTES, J. A. P. **Heterogeneidade e diferenciação de tarefas no contexto da escola em ciclos: análise da opinião de professoras e pedagogas da rede municipal de Ponta Grossa-PR.** – 65p., Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, , 2008.

REGO, T. C. **Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais.** In: AQUINO, J.G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

SÁTYRO, N. e SOARES, S. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Texto para Discussão n.1267, Brasília: IPEA, 2007.

SOARES, M. T. P. (Coord.) . **As emoções e os valores dos professores brasileiros.** São Paulo: Fundação SM/OEI, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A.. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 8, jul. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jul. 2013

_____. **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo.** Revista Portuguesa de Educação, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** HISTEDBR 20 anos: Navegando na história da educação brasileira. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

SUTTON, R. E., ; WHEATLEY, K. F. **Teachers' emotions and teaching : A review of the Literature and directions for future research.** Educational Psychology, 15(4), 327-358. Springer, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de olho nas metas 2012.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

UNESCO, O. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VILLALOBOS, N.C. **Historia de la educación obligatoria en Chile 1810-1997.** Fundación Claude Bernard de Chile, 2000. (acessado em 16/07/2013)

ZEMBYLAS, M. **Caring for Teacher emotion: Reflections on teacher self-development.**
Studies in Philosophy and Education 22 (2):103-125, 2003