

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA ESCOLA DE MASSAS

Marcelo Manoel Sousa¹

RESUMO

O objetivo deste artigo foi refletir e analisar as possibilidades mostradas pelo currículo para que a escola de massas possa inovar seus processos de ensino e aprendizagem. Assim, discutimos sobre o papel da escola de massas em relação a sua historicidade e pressupostos básicos. Pensamos também em delinear para esta escola um/a professor/a que estivesse em constante aprendizagem, mas que mantivesse profissionalismo, consciente da condição hierárquica em que se encontra estabelecido (a), pois acreditamos que a diferenciação ajuda na valorização do docente. Observamos, neste contexto, que, enquanto os professores não se aperceberem fora do enquadro de funcionários, não poderão ter a consciência necessária de reivindicação de sua autonomia profissional. Terminamos por refletir a respeito do currículo que deverá ser desenvolvido por professores profissionais que se reconheçam no papel de produtores de conhecimento por meio de pesquisa. Entendemos, ainda, que as experiências vivenciadas pelos professores podem ser sistematizadas tornando-se teorias práticas que servirão de conteúdos para reflexões coletivas no âmbito da escola. Essas atividades mediadas pelas várias experiências e relatos poderão colocar os professores em sintonia com os problemas e busca mútua das respostas demandadas pelas situações que são sempre singulares, mas dentro de uma perspectiva coletiva. O isolamento do/a professor/a é desmotivante para o tipo de currículo proposto como processo e práxis da escola de massas.

Palavras-chave: escola de massas; desenvolvimento profissional; currículo.

¹ Doutorado em andamento em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (FEEVALE/RS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS/MG). Especialista em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/MG). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Mauá (FAMA/SP). Experiência na área de Educação. Atualmente Pedagogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Projeto "Técnicas, Leituras, Interpretação e Reconstrução do Conhecimento no campus Professora Cinobelina Elvas (UFPI/CPCE). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira -(NEPHEB/CNPq), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS/MG). Livros e artigos publicados na área da educação e formação de professores. Membro do Grupo de Pesquisa "Criança na Mídia" na Universidade Feevale (FEEVALE/RS). E-mail: manoelsousa1985@bol.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3008-2871>

CURRICULUM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AT THE PASTA SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this article was to reflect and analyze the possibilities shown by the curriculum so that the mass school can innovate its teaching and learning processes. Thus, we discuss the role of the mass school in relation to its historicity and basic assumptions. Let us also think about delineating for this school a teacher who was in constant learning, but who maintained professionalism, aware of the hierarchical condition in which he is established, we believe that differentiation helps in the teaching valorization. We observe in this context that as long as teachers do not perceive themselves outside the staff, they will not be able to have the necessary conscience to claim their professional autonomy. We ended up reflecting on the curriculum that should be developed by professional teachers who recognize themselves in the role of knowledge producers through research. We also understand that the experiences of teachers can be systematized into practical theories that will serve as content for collective reflections within the school. These activities mediated by the various experiences and reports may bring teachers in line with the problems and mutual search for the answers demanded by situations that are always unique. Always from a collective perspective. The isolation of the teacher is demotivating for the type of curriculum proposed as a mass school process and praxis.

Keywords: school of masses; professional development; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Por vários dias, tenho buscado refletir sobre as condições do processo de ensino e aprendizagem que pude vivenciar. Os problemas que resalto neste artigo têm ligação direta com minhas experiências na Educação Básica. Depois de me encontrar, frequentemente, diante de situações problemas de toda a sorte, tenho me colocado em um constante caminhar em direção a novas leituras e interpretações da ação escolar. Nesse contexto, estou revendo meus conceitos em relação ao currículo e a suas respostas à massificação da escola.

Muitas são as preocupações encontradas, mas hoje já podemos observar um interesse em transformar o ensino e seu contexto na tentativa de inovar seus pressupostos e estruturas básicas. Entendemos que só depois disso poderá ser possível enfrentar com mais assertividade os desafios inerentes à crise importada por

que a escola passou ter que responder. A contenda enfrentada pela escola contemporânea não é necessariamente uma crise da escola, mas, sim, da sociedade. Com a ampliação dos processos de escolarização obrigatória, adentraram-se à instituição escolar, que antes era frequentada por uma elite, indivíduos de todas as camadas sociais. Esse deslocamento arrastou consigo os problemas vivenciados no âmbito da sociedade. Este fenômeno culminou na heterogeneização daquilo que antes era considerado homogêneo.

De certa forma, esta pesquisa faz parte da continuação de minhas buscas, ainda, durante o mestrado em Educação que fiz na Universidade do Vale do Sapucaí/MG, e agora estou cada vez mais preocupado com a temática que envolve a escolarização massificada, sua quantidade e qualidade, por isso mesmo pesquisei seu currículo e as possibilidades de inovação de sua estrutura em um viés de diferenciação da comunidade educativa. Estamos cada vez mais “descendo abaixo da linha da ponta do *iceberg*” em direção ao que podemos desvendar e melhorar na prática do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola de massas.

Por ora, os resultados desta pesquisa fazem parte de um interesse maior, visto que, neste momento, faço o curso de doutorado em *processos e manifestações culturais* na Universidade Feevale/RS, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEL. Para me auxiliar nas reflexões sobre a problemática curricular da escolarização de massas, tenho me apoiado em Arroyo (2013); Formosinho (2009); Goodson (2018); Pinar (2016); Sacristán (2007; 2013), entre outros. Espero, dessa forma, poder contribuir para novas reflexões dentro do escopo da escolarização de massas e seu currículo.

2 CONCEITO DE ESCOLA DE MASSAS

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2018, p. 38).

A escola vem ganhando espaço como objeto de investigações, com mais força desde a segunda metade do século passado, em um sentido moderno. A aposta principal é que ela venha a ser um espaço de mudanças para um ensino que, por sua

vez, desenvolva com mais honradez os aspectos inerentes às demandas da sociedade, incluído nesse sentido interesses do alunado. Isso é como se fosse uma espécie de chave para o desenvolvimento eficaz, se podemos pensar assim, de maior possibilidade de aprendizagem pelo lado dos alunos, mas também, dos professores.

Muitos autores brasileiros, e em âmbito internacional, vêm exercitando a árdua tarefa de dar sentido a esse espaço que, de tempos em tempos, tem sido palco de numerosos debates cheios de controvertidas intencionalidades de sentido. Assim, conforme Arroyo (2013, p. 12) asseverou, “há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais”. Tal situação mostra que a escola não só é uma instância viva, como também um território importante para o desenvolvimento da sociedade e os alunos que nela entram. Porque o termo, escola, é um conceito abrangente que aglutina em si um emaranhado de sentidos e significados tão complexos, não me arriscarei em passar um signo estrito, não se pode significá-la apenas com uma palavra exclusiva, mas tão somente em termos que possam gerar maior flexibilidade nas possíveis e renovadas reflexões como os vários pesquisadores do assunto vêm fazendo.

É exatamente nesse sentido que a epígrafe freireana ganha relevância para se pensar a realidade em volta da escola. Aqui se coloca o problema como ensejar uma busca compreensiva do papel da escola para a comunidade no intuito de verificar até que ponto se pode pensar em transformação e mudança real por meio de seus serviços prestados à população. Compreendo essa função não somente do ponto de vista econômico capitalista, mas também de uma perspectiva humana. Estas dimensões podem não só permitir o acesso dos indivíduos ao mundo do desenvolvimento profissional, mas também pessoal e de forma criativa e inovadora.

Esse modo de ver o espaço da escola parece entrever uma possibilidade diferente de reprodutora de uma cultura dominante, essa compreensão tem sido bastante analisada pelas teorias críticas da Educação. A esse respeito podem se buscar referências tanto nas obras de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira desde 2012, pela Lei 12. 612 de 13 de abril, como também nas obras de Dermeval Saviani, um dos maiores educadores e pesquisadores da Pedagogia no Brasil. Esse estudioso, ainda em atividade, busca desenvolver a teoria da educação designada

Pedagogia Histórico-Crítica, cuja concepção analisei em minha dissertação de mestrado intitulada *A constituição histórica e legal do curso de pedagogia: o desafio da formação de professores* (2018). Nesse trabalho de pesquisa, busquei averiguar a compreensão que se tinha do desenvolvimento histórico da produção pedagógica aliada ao campo da filosofia, integrando a reflexão que havia como pertinente ao contexto da transformação desse conhecimento educacional no espaço institucional da formação de professores como disciplina profissionalizante do corpo docente.

Para Saviani (2012, 2013), a questão é um dos problemas gritantes da teoria da reprodução da escola realizada pelos teóricos de Sociologia da Educação, no início da segunda metade do século passado, foi simplesmente terem feito uma crítica pela crítica, algo, que, do seu ponto de vista, não poderia ser considerado uma pedagogia. Poder-se-ia refletir também nos termos de que houve a denúncia, todavia o anúncio pedagógico de uma perspectiva alternativa deixou a desejar. Por esse motivo, fez-se necessária a construção de uma nova teoria da Educação. O alarmante da pesquisa sociológica empreitada na ocasião não só a de Bourdieu e Passeron, mas também a de outros autores foi o fato de causar um total desânimo aos professores, uma vez que considerava a escola como nicho somente de reprodução social dos interesses da classe hegemônica. A Pedagogia Histórico-Crítica-PHC busca responder esse tipo de problema.

Contudo, poderíamos aprofundar uma compreensão da escola, já que esta tem sido cenário de disputas de poderes e de forças, ao se acompanhar o desenvolvimento histórico das sociedades contemporâneas. Com efeito, faz-se relevante elevar condições para que ela se pense, e estudiosos de sua organização e funções possam ter como respaldo inovações e melhoria aos que usufruem de seus serviços.

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos (ARROYO, 2013, p. 13).

Ao estarmos de acordo de que a escola reproduz os valores e crenças sociais hegemônicos, também podemos concordar com a possibilidade de que a ela por

sentido poder veicular projetos emancipatórios dos indivíduos que participam do imaginário da educação como objeto em disputas, como bem observado no excerto acima. Visto por esse prisma, de igual maneira, não podemos deixar de perceber que os interesses no controle do trabalho da escola junto com as tarefas empreendidas por seus agentes profissionais não passam do devido reconhecimento de ganhos de autonomia. Parece contraditório, mas, aparentemente, quanto mais à escola e seus profissionais alargam sua autonomia, quanto mais o espaço de atuação atrai o controle da administração política. Tal paradoxo correlaciona forças dialeticamente por toda a história recente no campo das pesquisas historiográficas da Teoria Educacional.

Esses fatores mostram margens que minam o pensamento que se alastrou no contexto da Educação em que havia na escola uma via de produção e reprodução social em um sentido ideológico hegemônico opressor. Nesse sentido, tanto Freire (2005, 1996, 2018), quanto Saviani (1994, 2009, 2013), entre outros, delinearam e continuam apresentando possibilidades de autonomia da escola, assim como foi apontado por Arroyo (2013).

É fato, no entanto, que isso não mostra exatamente o que é a escola, mas tão somente demonstra que pode veicular tantos tipos de projetos quanto possíveis a bel prazer dos maiores interessados, por conseguinte convalidados pelo pensamento dominante. Nisso, reside uma questão: quando é possível o aceite de um projeto escolar de interesse das gentes que não fazem parte da classe hegemônica? Será que esse tipo de questionamento é que levou a escola a se repensar, na década de 60, do século passado? Tais problemas não têm respostas definitivas, ao se considerar, principalmente, as inovações do pensamento de incerteza dos tempos atuais em que tudo se tornou provisório, apenas com possibilidades de se encontrarem genéricos condicionantes para todo fenômeno social, no caso da escola.

Sobre um discurso negativo da escola desencadeado nas primeiras décadas do século passado com mais evidência, Canário (2005) ressalta que houve um processo de insatisfação como pano de fundo devido às infrutíferas tentativas de reformas da escola. Tal crise, segundo esse autor, remonta ao mal-estar generalizado de elevação mundial. De certa forma, ela não deixa de ser influenciada pelas análises

sociológicas apontadas em outra parte. Outro âmbito, a ser considerado em relação a esse clima negativo da escola, é o resultado de pesquisa de Nóvoa (2019) denunciando que a referida crise da escola remonta às últimas décadas do século XIX, portanto, tal desequilíbrio não configura um fenômeno tão novo assim.

Precisamos considerar ainda que a escola participa da sociedade como um todo, enquanto extensão dos apelos da sociedade na formação dos indivíduos, ou socialização de papéis/funções garantidoras da continuidade de seu funcionamento. Ocorre, como sabemos, pela vasta produção intelectual dos últimos anos, que as grandes correntes de pensamento de caráter generalizante ficaram impossibilitadas de responder aos problemas reais demandados pela sociedade contemporânea, em que tudo, como indicado, torna-se efêmero, inconstante, carecendo de novas formas de pensamento. Todavia, a escola e o pensamento produtor desta não poderiam ficar de fora desse esfacelar metafísico.

Os contornos que se identificam com essa reconhecida crise da escola são considerados como aspectos generalizáveis pelos autores citados. Assim, não é um fenômeno próprio de qualquer escola ou em países localizados, é, por assim dizer, uma crise estrutural da escola. Há nesse sentido um diagnóstico importante que gostaria de elencar citado por Canário (2005), organizado em itens, o qual pode informar melhor o teor da referida problemática.

- Em primeiro lugar, esse diagnóstico é coincidente, no tempo, com um movimento social de contestação à escola, de âmbito mundial, com repercussões no mundo operário, emblematicamente representado pelos acontecimentos de Paris em Maio de 1968;
- Em segundo lugar, esse diagnóstico é contemporâneo da emergência do movimento da educação permanente que suscitou, em articulação com a defesa de processos de promoção social dos trabalhadores, a procura e construção de soluções educativas em oposição ao modelo escolar[...];
- Em terceiro lugar, este período histórico representa o auge da influência de um pensamento pedagógico, alternativo à escola, bem representado pela publicação, em 1970, de dois livros que, com perspectivas diferentes, fariam história: *A pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e *Uma sociedade sem escola* de Ivan Illich;
- Por fim, este período corresponde, também, a uma crítica cerrada à escola (sob a forma de “denúncia”), por parte de uma importante corrente da sociologia, teoricamente sintetizada na obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, também publicada em 1970 (CANÁRIO, 2005, p. 60).

Esses quatro pilares propostos explicam profundamente o caráter mutante sofrido pela escola nos últimos sessenta anos e como se pensar, de modo mais sistêmico, o quadro da situação escolar. Podem-se deduzir, desse apanhado basilar, os fundamentos da massificação da escola, a partir de intervenção/reivindicações das classes populares por mais direitos à educação escolar, o que fez surgir uma *escola de massas*. Mas, a meu ver, este não é o “calcanhar de Aquiles”, e, sim, como se verificou em outra parte deste texto, o problema analítico da teoria da reprodução da escola, o qual é bem estudado por Saviani (2013), mostrou-se como problema em vez de solução real da situação em que se encontra imersa a escola. Na verdade, por um lado é problema, mas por outro, em parte, solução. Isso porque a partir do estudo sociológico empreendido, como já referido, não se foi capaz de ir além ao mostrar alguma solução educativa para a escola, apesar de ter sido propulsora de desenvolvimento de outras pesquisas, cuja base construiu um pensamento alternativo, como os trabalhos de Paulo Freire, entre outros.

Por outro lado, embora a crise afetada à escola permaneça nos debates acalorados nos exercícios de pesquisas encaminhados no contexto da elaboração teórica da Educação, podemos observar, paradoxalmente, conforme apresentado por Canário (2005), que a partir da segunda metade do século XX, houve elevada expansão da escolarização. Esse fenômeno é aparentemente pouco estudado, segundo o autor, em correlação com a denominada crise da escola, logo a questão precisa de maior aprofundamento. Contudo, fundamentado em Canário (2005), é possível expor algumas colunas que desencadearam o avanço da escolarização, apesar de consentâneo às críticas a uma suposta crise da escola. Alguns autores preferem considerar esse fato como mutação da escola. Tal consideração parece bem razoável, ao se levar em conta a modelação do estilo de pensamento complexo atual. Assim, podemos reproduzir os paradoxos que puderam fazer avançar a escolarização:

- O primeiro reside no fato de, por um lado, o inequívoco *trunfo da escolarização*, no final do milênio, ser contado como uma história de “progresso” e de “vitórias”, o que *contrasta com a visão pessimista da “crise”*, instalada desde os anos 70;
- O segundo reside no fato de a *“erosão” a que foi submetida a educação escolar*, por via de uma crítica permanente e sistemática, ser contemporânea da hegemonia do modelo escolar que tendeu a

contaminar todas as modalidades educativas, podendo afirmar-se que *a educação permanece refém do escolar*;

- Um terceiro reside no fato de a *crescente escolarização das nossas sociedades ser concomitante com o agravamento de problemas de natureza social (guerra, ambiente, pobreza, desigualdade)* que configuram autênticos impasses civilizacionais. As *promessas iluministas do triunfo da razão*, de que a escola é historicamente herdeira e executora e cuja concretização a ciência e a técnica deveriam facilitar, encontram um obstáculo intransponível na imaturidade política dos nossos modos de governo social;
- Um quarto reside na centralidade da *missão de promoção da cidadania* atribuída à escola, que contrasta com um fenômeno de *retrocesso na participação política, nas sociedades mais ricas e escolarizadas* (Europa e América do Norte);
- Finalmente, a “corrida à escola” iniciada no período áureo dos “Trinta Gloriosos” (“explosão escolar” nos anos 60) não mostra indícios de abrandar. A *crescente insatisfação com a escola* traduz-se numa insatisfação da procura e *na opção por percursos escolares mais longos*, como se a escola se tivesse transformado num “mal necessário” (CANÁRIO, 2005, p. 60-61, grifo meu)

Dessas características que evidenciam o contexto do processo expansionista da escolarização, podemos inferir algumas premissas. A primeira delas é que a sociedade parece não suportar a força da população quando organizada mesmo com dificuldades, logo retrocede para manter ou criar determinadas condições reivindicatórias acalentadoras dos interesses das classes menos abastadas. Desse modo, a sociedade evolui de forma dialética em constantes embates de interesses. Os jogos dentro da escola só aumentam de nível, pois, se reputarmos um espaço aglutinador das futuras gerações que executarão trabalhos intelectuais ou manuais, a escola nunca será observada como um objeto neutro perante os olhares das diversas camadas sociais.

Penso que as escolas de comunidades mais carentes conseguem manter suas escolas em patamares de carência, devido a diferentes condições de manutenção e desenvolvimento de suas atividades. Esse fator deixa sobressair a situação em que muitos alunos/as podem não conseguir, por meio da educação escolarizada, ascender socialmente. Como podemos observar em diversos trabalhos mais recentes da pesquisa educacionais, a Educação escolarizada não garante status para quem dela participa como simbiose. Levando em consideração esse problema, podemos entender de certa forma o porquê de um dos paradoxos indicados por Canário (2005) estar voltado para o requerimento de mais educação, e/ou um tempo maior nos bancos escolares pelos seus pares. Mesmo que ainda hoje, na segunda década do

século XXI, seja perceptível o descaso com a escola, visto que sofre de erosão, consoante o autor.

Além disso, podemos reputar que o projeto iluminista de dar vazão ao poder da razão, por meio da técnica e da ciência como alimentadoras de progresso para a humanidade, tem provocado, de forma negativa, modos de se usufruir os benefícios de tais inovações. Por não prever situações da ganância dos seres humanos por querer sempre estar à frente da natureza e dos condicionantes da vida em sociedade, muitas civilizações não têm “perdido tempo” em promover desgaste e desmoronamento do bem estar social.

O problema das guerras e seus aparatos sofisticados fundidos pelo conhecimento das descobertas tecnológico/científicas têm causado profundas cicatrizes em que a vida humana não tem sido levada em conta, muito menos a destruição do meio ambiente e de tudo mais. Diante dessa problemática quase insolúvel, é que se acredita que, ao se aumentar o interesse na Educação escolar, poder-se-á diminuir a má reputação dada ao poder da razão como elemento iluminador. É neste sentido que, ironicamente, logro dizer que as guerras, a fome, a destruição ecológica, entre outras mazelas, foram apenas equívocos de outra natureza, mas não ética no uso da razão como ferramenta iluminadora.

Somado a esses elementos, que compõem um quadro ambíguo, emerge o problema do exercício da cidadania ligado à falta de convergência com as decisões políticas da população. Parece antidemocrático e até mesmo ilógico ostentar, como ocorre nos dias atuais, o poder da Educação para que os indivíduos se tornem cidadãos, mas que, no final das contas, suas participações nas grandes decisões que interferem na política, economia e rumos sociais, como um todo, não são apreciadas. Tudo indica que o binômio direito/deveres se transformou em deveres/obrigações, e a escolarização aumentada pode de certa forma fazer acreditar que o exercício da cidadania não para no voto, mas em um amplo poder de decisão. Na verdade, a realidade, por sua sinuosidade, percorre outros caminhos. Não podemos esquecer que a sociedade é dividida por classes, logo os interesses são discrepantes.

Estranhamente, a escola tem se tornado campo de tensões em que, ao mesmo tempo, há a existência de insatisfação por tudo o que há de ideológico nela. De um

ponto de vista dominante, têm-se valorizado percursos de escolarização em que é possível usufruir uma formação contínua, ainda que haja menos procura pela escola, há, porém, mais interesse por experiências demoradas em seus domínios. Eis um dos últimos paradoxos que podem explicar o sentido da Educação nos tempos atuais.

A Educação pode ter um papel fundamental na formação do novo cidadão/ã, mas somente se for provida de percursos mais longos, o que permitiria maior aproveitamento de seus insumos como aperfeiçoamento do bom uso da tecnologia. Sendo assim, percebemos que a escolarização e seu aumento demorado à população beneficiarão capacidades e competências próprias das demandas sociais do desenvolvimento científico e tecnológico. Resta saber, no entanto, se o componente ético andarà junto com este pensamento. Penso que um ponto de vista freireano a esse respeito poderia dar um norte ao aproveitamento da escolarização e ao uso dos resultados científicos. Sabemos hoje que a Educação não pode e nem promete ascensão social, mas possibilitará aproximar os indivíduos do sucesso pessoal e profissional, pois pode torná-los mais criativos e inovadores desde que a escola se comprometa com essa tarefa.

Na tentativa de melhor explicitar um sentido mais estrito possível do que vem a ser este espaço tão controverso como venho mostrando, encontro em Alarcão (2011, p. 88) uma singela definição que podemos aproveitar como significação parcial do que pode ser a escola. Essa autora diz que “a escola é uma comunidade social, organizada para exercer a função de educar e instruir”. Este conceito emprega muitos sentidos. Porém, entende-se que é uma organização na qual as pessoas se juntam para se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Um sentido possível e importante é pensá-la com esse duplo papel. O segundo aspecto, nos tempos atuais, tem ganhado força e se transformado em ponto de maior contestação.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NA ESCOLA DE MASSAS

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas (CHARLOT, 2013, p. 99).

É no espaço escolar que os professores costumam exercer suas atividades profissionais. Essa organização complexa e cheia de interesses formativos alcança uma probabilidade de definição estrita quase ínfima. Segundo Ghiraldelli Jr. (2015, p. 13), o termo “escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*, que pode ser “tempo livre”, “ócio”. Na Grécia Antiga, era denominado como lugar de aprendizado e recreação, ou uma dessas duas atividades. Com isso, entendo que a escola trabalha com o objetivo de promover o desenvolvimento humano em um sentido amplo, além de se atentar para outras questões sociais.

A escola, como sabemos, tem a Educação como matéria prima de trabalho. A partir daí, o resto acontece em redes, cada vez mais distantes, de ser uma simples tarefa. Podemos ainda nos apoiar em Ghiraldelli Jr. (2015, p. 13), para podermos compreender melhor o significado da palavra Educação. O vocábulo “Educação” tem sua origem em duas palavras do latim: *educere* e *educare*. A primeira quer dizer ‘conduzir de fora’, ‘dirigir exteriormente’; a segunda indica ‘sustentar’, ‘alimentar’, ‘criar’. Porém, é mais comum encontrar o sentido de Educação como instruir e ensinar. Com efeito, no mundo ocidental, derivou-se um pensamento filosófico que tendeu a observar o ensino como regras exteriores ao aluno, e outro que buscou interpretar o ensino no sentido de incentivar a atividade própria do aprendiz.

Dessa maneira, a escola, tendo como insumo a Educação, revela que esses dois conceitos nunca foram nem serão tão simples de precisar como sendo “[...] instrução e lazer, instrução ou lazer” que “[...] se faz em uma instituição específica, que no Ocidente moderno ganhou o nome de escola”. Ou ainda “[...] um local diferenciado que abriga pessoas que o nosso tempo considera especiais, ou seja, as crianças e os jovens” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 13-14). Canário (2005, p. 62) acrescenta a essa noção de escola como instituição, mais duas dimensões podem abrigar o termo abrangente de escola. Este autor sugere ao colocar a pergunta “o que é, então, a escola?”, que “[...] esta pergunta é suscetível de uma pluralidade de respostas”. De fato, diante dessas pressuposições, não podemos dar uma definição aligeirada a tal contexto.

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da

modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p. 61).

No quadro complexo das tentativas de definições desse local, esse autor assevera a necessidade de considerar distintivamente que “a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição”, Canário (2005, p. 62). A *forma* escolar de Educação são as práticas de aprendizagens correspondentes aos saberes adquiridos fora do âmbito escolar formal. Caso que tem sido bastante criticado pelo fato de que o próprio saber escolar costumeiramente tem desprovido os saberes de experiências adquiridos, sem validade epistemológica do conhecimento. Por isso mesmo, há uma ruptura histórica entre os saberes forjados na experiência e os saberes escolares.

Em relação à escola como organização, diz-se que é o modo que adquiriu a forma de gestar os recursos materiais, o tempo, sistematizar os fazeres docentes e discentes. Basicamente, um modo orgânico mínimo ordenado das práticas do discurso pedagógico de modo a estabelecer estrutura e funcionamento racionalizados do serviço da escolarização do ensino. A dimensão organizacional da escola, segundo Canário (2005), é a que menos participa dos debates de reconstrução e de crítica. Esse fato transforma a organização escolar em um modo naturalizado de ser.

Naturalizar a escola é desconhecer seu caráter histórico em que está inserida ou fazer parte das regras do jogo das transformações da sociedade. Desse modo, é preciso que a escola saia dessa estabilidade. Se se pensar que ela condiciona as práticas dos atores envolvidos em suas atividades, é preciso que se a coloque em processos de transformações para que haja melhorias também para o modo de agir e pensar dos professores que ali trabalham. Assim, “os debates e os projetos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modelo existente, conduzem a uma invariância organizacional que a condena à ineficiência, às “querelas” sobre os métodos pedagógicos”, (CANÁRIO, 2005, p. 62). Esse estudioso acrescenta a esse problema a possibilidade de desarmamento do professorado à sua compreensão crítica de como exerce sua

profissão. Portanto, faz-se relevante que a escola se coloque como instância organizacional de constante reflexão, mudança e melhoria.

Outra forma é compreender a escola como *instituição*, que, por sua vez, é formada por valores e um conjunto de princípios que lhe garante alguma estabilidade social/identitária. De certa maneira, esse é o modo mais conhecido de perceber a escola. Está implícito ou explícito nesse conceito que tal espaço tem o papel de alocar pessoas com o intuito de socialização. No dizer de Canário (2005), é uma “fábrica de cidadãos” que peleja pela retirada da anomia aos sujeitos visando ao processo de integração social. A escola tem uma função importante na constituição do Estado-Nação por sua interferência fundamental e histórica nas dimensões culturais, linguísticas e políticas, como instrumento unificador, (CANÁRIO, 2005, p. 62-63).

Ao se levar em consideração o universo em que se desenvolvem atividades especializadas das práticas educativas, penso que a compreensão do professor/a, enquanto profissional da educação, favorece o entendimento da escola como instituição organizada, que se distingue de outras instâncias constitutivas da sociedade, que resguarda em si certa autonomia. Faz-se relevante observar essa perspectiva pelo fato de que outrora, são, os professores foram considerados membros corporativistas, e ainda hoje o são, o que os identifica no papel de funcionários, o qual tornou-se desonesto no trato com a Educação Escolar. É nesse sentido que acredito na necessidade de transformar a escola em instituição autônoma com professores profissionais que se percebem com a vida da escola, pois se reconhecem em sua organização e como produtores críticos de seu sentido e significado, não somente como executores de tarefas concebidas sem sua participação.

É evidente que a escola sofre processos de desnaturalização, o que se passa em seu interior exige que seu real papel a distingue de outras organizações. Com efeito, ao se reconhecer os papéis de seus agentes, percebe-se que, historicamente, estes têm passado por mudanças significativas. Ao se avaliar a situação dos professores, podemos reconhecer que, atualmente, são considerados, profissionalmente, por sua responsabilidade educacional, porém, nem sempre isso foi assim. A história dos professores, enquanto profissionais, é recente do ponto de vista

do desenvolvimento da profissão professor/a. A partir desse reconhecimento, podemos refletir sobre seu desenvolvimento profissional.

Formosinho (2009) ao analisar o desenvolvimento histórico do papel dos professores, parte de três conceitos, os quais delimitam o lugar de ação dos professores como agentes de mudança, de inovação e de melhorias na *escola de massas*. O primeiro desses conceitos é a *dimensão missionária*, o segundo, a *dimensão laboral*, e, por último, a *dimensão profissional*. Assim, ao longo da história da formação educativa, os processos de produção da identidade da profissão professores vêm ganhando novas configurações que transformam a identidade dos docentes em ligação direta com os papéis fundamentais que a escola desempenha para a sociedade e para a comunidade escolar como um todo.

A importância da educação escolar é um fenômeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial. Afeta todos os países do mundo, mas assume aspectos específicos nos países com escolaridade obrigatória elevada. A crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sócias. Dito de outro modo – trata-se de uma *crise social importada* (FORMOSINHO, 2009, p. 37).

Os problemas causados pelas guerras mundo afora, tanto das que já ocorreram, como também das atuais, sempre deixam precedentes que, do ponto de vista da Educação, são quase irreparáveis. Nesse viés, o desconforto é imenso para os que trabalham dentro desse campo de ação. A luta para formar um cidadão/ã com todos os atributos, inclusive humanos, é algo que tem levado a escolarização a se repensar constantemente. Nesse sentido, é possível depreender algumas considerações a respeito do trecho citado. Em verdade, após o fenômeno irreversível da expansão de escolaridade, houve necessidade de produzir novos valores para a Educação.

A crise da escola, já analisada em outra parte, sugere repensar o que a Educação tem a desempenhar e que tipo de formação os professores precisam ter na sociedade atual. Cabe lembrar que, com o advento da obrigatoriedade da escolarização, surgiu uma crise que, segundo Formosinho (2009), não é própria da escola, mas é algo circunstancial. Da minha parte, acredito, como já expressei, em outros momentos deste trabalho, que a escola é uma instituição cuja participação é

ativa nas decisões e influências da sociedade na qual está inserida. Em razão disso, a escola, com a obrigatoriedade educativa, importou diversos problemas existentes na sociedade. Eram, pois, situações que já existiam e que passaram a fazer parte do cotidiano das práticas escolares com maior evidência.

Assim, os problemas da fome, desnutrição, higiene pessoal, falta de motivação pelos estudos, desvalorização da escola, questões materiais de toda ordem, problemas leves e graves psicológicos de aprendizagem, e outras questões foram absorvidas pela escola de massas. Além dos impasses citados, a escola, conforme Formosinho (2009, p. 37), importou os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo de droga, para além dos conflitos entre grupos sociais – conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Isso colocou uma responsabilidade que nem sempre existiu dentro da escola, uma vez que os professores não haviam se formado para lidar com essa tipologia de demanda.

A Educação formal, que era de poder restrito da classe dominante, viu-se desprevenida diante da grande proporção desse problema, entendo, contudo, que ele nunca foi resolvido. O fato de ter havido a expansão de escolas não incorre, automaticamente, em oferecimento de qualidade de serviço. A Educação esteve por muito tempo nas “mãos da Igreja”, conseqüentemente, sua oferta era de modo elitizado, os alunos eram selecionados, conforme suas capacidades de “dar de conta” dos processos, sem maiores problemas. Estes tinham os recursos necessários para desenvolver suas atividades, os professores ensinavam por vocação e pelo espírito de professor como missão ao ofício, eram donos de um conhecimento inquestionável, o qual era transmitido a alunos medianos. Tudo ocorria de modo estável, pois a escola não era de caráter coletivo, tal visão está em consonância com (FORMOSINHO 2009; NÓVOA, 2014).

Com o advento do Estado Moderno e a valorização paulatina da Educação do ponto de vista da produção social, a Educação deixa de ser objeto de monopolização da Igreja, e o ensino passa a fazer parte do projeto desenvolvimentista do Estado. Cabe ressaltar que entendemos, pois, escola de massas como aquela que, por através, da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro, tornou-se obrigatória, no Brasil, e passou

a fazer parte da vida dos mais diversos extratos sociais, por meio da elevação do ensino fundamental para nove anos, incluído no conceito a Educação Básica obrigatória que vai dos 04 aos 17 anos, em conformidade com a ementa constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Tal realidade passou a transformar a escola de um lugar homogêneo em um heterogêneo, o que imprimiu um maior desafio aos professores, à escola e ao currículo.

O problema, segundo Formosinho (2009), foi que a escola não quis reconhecer as mudanças internas, porque demorou no traquejo em relação à diversidade da clientela e de suas realidades trazidas junto ao serviço de ensino oferecido pela escola. Assim, ao manter a velha estrutura de trabalho, era incapaz de resolver as novas demandas. No caso, com um arquétipo elitizado, condenaria a aprendizagem.

Em outra parte deste texto, dissemos que a escola tinha se tornado uma instituição de estrutura naturalizada, que só aos poucos passa por experiências reflexivas de autoaperfeiçoamento, em vista da diversidade de interesses e necessidades que passaram a fazer parte das preocupações do ensino. Esse olhar para si mesma faz toda a diferença quando se torna lugar de um trabalho especial desenvolvido por profissionais fabricantes de cidadãos/ãs. “O dilema da escola de massas é o de ter de optar entre a manutenção dessa resposta e uma reconceptualização organizacional de modo a construir uma escola diferente com base nos seus novos elementos estruturantes”, que podem ser “[...] população discente heterogênea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados”, segundo Formosinho (2009, p. 39).

Antes da massificação da escolarização imperava uma escola técnica, que oferecia ensino aos que eram direcionados a trabalhos manuais, já os Liceus eram mais elitizados. Essas duas instâncias, agora, encontram-se fundidas em uma escola unificada com currículos e professores heterogêneos, convivendo no mesmo espaço. Porém, essa realidade, que tornou-se complexa, por assentar-se sobre uma plataforma *liceanizada*, daí deriva o desafio mais premente para os professores ao intensificar sua profissionalização, cujo objetivo é produzir um ensino mais coerente com a diversificação do contexto no qual tem que desenvolver sua atividade, ou seja, o desafio é *deselitizar* a estrutura do ensino.

Essa incitação implica considerar os professores como profissionais do ensino com a devida autonomia para desenvolverem o currículo e a organização da escola de acordo com as demandas da comunidade. Urge que reconheçamos a importância do auxílio externo, mas nem por isso é necessário manter o velho aparato tecnicista no qual uma administração política central concebe e planeja, e os professores são tidos como meros executores de projetos. Todos os docentes precisam, a partir dessa inovação, de ter formação e preparo profissional para que a diversidade possa ser respondida com métodos e conteúdos adequados à aprendizagem. Conforme ressalta Formosinho (2009), a realidade constituída pela escolarização e seu aligeiramento expansionista fez com que professores dos mais diversos tipos de formação fossem *convocados* a trabalhar na escola. Isso ocorreu ou ocorre, devido à alta demanda e à procura por mais Educação, nos mais diferentes territórios, essa realidade era, porém, desconhecida em outros tempos.

O interesse na formação tanto de professores que estão em exercício tem sido cada vez mais recorrente, nas pesquisas de teóricos da área, quanto dos professores formadores. Esse cenário tem tomado proporções a nível internacional, já que enfatiza tanto a escala quantitativa quanto a qualitativa, ademais essa importância ou necessidade endereçada aos professores tem ganhado diversas nomeações. “Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (GARCÍA, 2013, p. 136). Contudo, há diferenças importantes em relação a cada um desses termos que, muitas vezes, quando não se mostram demasiado amplos são o seu reverso, ou designam atividade localizada ou situada. Nesse sentido, corroboro que precisamos levar mais em consideração o conceito de desenvolvimento profissional de professores, por não conotar rupturas na aprendizagem do professor/a seguido de possibilidades de mudanças e melhorias no ensino.

O conceito de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores* pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem

apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 2013, p. 137).

Esse interesse no desenvolvimento profissional dos professores é um caminho promissor para que se possa pensar a escola atual, na busca de desenvolver novos projetos, inovar no currículo nas relações sociais, principalmente na relação pedagógica entre professores e alunos/as. Estamos convictos de que é possível caminhar por outros sentidos capazes de nos auxiliarem na consecução de melhores resultados na escolarização de massas. O início para que ocorram os resultados esperados pode estar na reflexão sobre a escola real, a qual desenvolve atividades com alunos reais. Visto dessa maneira, o conjunto dos professores pode se empenhar em atividades coletivas em um contexto interdisciplinar, para alterar o currículo sempre que for necessário ou para atender as necessidades e interesses dos alunos/as.

Ao se colocar a questão nesses termos, podemos observar que formar ou constituir o professor/a em profissional, não é tarefa fácil. Já temos relativa consciência de que, hoje em dia, não podemos pensar em termos de funcionarização. Os professores, definitivamente, não são funcionários, pois precisam desenvolver a escola, currículos, avaliações e processos complexos que façam os alunos/as avançarem na produção/reprodução do conhecimento e saberes necessários à vida em sociedade. Tudo isso só é possível num continuum formativo/reflexivo coletivo. É preciso, ainda, que o professor/a pare de trabalhar no isolamento, como se não fizesse parte de um coletivo e, como seus problemas não fossem de alçada mais global. O que não se pode confundir é o papel dentro de uma corporação de funcionários, e um coletivo de profissionais, cabe salientar que existem diferenças importantes entre essas duas vertentes de trabalho.

Os professores podem pensar no conceito de desenvolvimento profissional como “[...] qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação” Rudduck citado por García, (2013, p.137). Esse propósito, por ocorrer no contexto escolar, afeta todo clima organizacional dessa instituição. Assim todos, não só os

professores, estarão envolvidos nos processos de transformações e inovações que tornarão os professores inovadores de práticas em uma escola reflexiva. Alarcão (2011) contribui para esse entendimento contextual, quando diz que, em vez de uma escola que apenas cumpre funções exteriores, é preciso que “se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados”, Alarcão (2011, p. 89). Uma escola, além de precisar estar em constante processos de reflexão, necessita conhecer suas reais necessidades, para saber como conduzir o seu desenvolvimento profissional.

4 CURRÍCULO DA ESCOLA MASSIFICADA

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 2007, p. 125).

Acredito que a escola é o espaço onde pessoas se juntam para desenvolverem atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem em um clima favorável para todos e para cada um. Nesse modo de conceptualizar essa questão, podemos introduzir que as experiências não ocorrem no vazio, mas a partir de um esquema inicial não fechado de atividades. Tal concepção inclui objetivos/metass conteúdos disciplinares ou matérias de estudos, métodos ou procedimentos que serão utilizados como parâmetros para novas reflexões práticas contextualizadas. Sendo assim, torna-se um grande desafio constante para os professores, para a direção, coordenadores, monitores e para o restante do pessoal que trabalha diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que necessitam fazer e refazer os percursos de modo reflexivo, com objetivo de alcançar ou não avanços do processo, além de intervir positivamente, de modo flexível, nesses processos.

Já dissemos o que vem a ser a instituição escolar de massas e o interesse no desenvolvimento profissional dos professores. Vem-nos à mente, agora, o questionamento do que é saber: qual é a autonomia que os professores têm para intervir no currículo? Esse problema remete ao interesse pertinente de compreender qual nível ou escala de possibilidades as quais os professores, no “rés do chão da sala de aula” ou instituição escolar, têm para intervir na estrutura ou recheio do

currículo. Entendo a importância de levar adiante tal dúvida, pois, se compreendemos que um currículo disciplinar com seus conteúdos acadêmicos em demasia jamais poderá dar de conta das necessidades reais dos alunos e das práticas escolares, logo novas direções precisam ser acolhidas.

Precisamos, por outro lado, saber qual resposta o currículo tem dado para a escola de massas e os desafios importados referidos por Formosinho (2009); pois, ao se considerarem os problemas da prática pedagógica, faz-se necessário reconhecer que os problemas do cotidiano da escola não podem ser simplesmente resolvidos por soluções técnicas pré-estabelecidas, como sugere Schön (2008),

na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa solução é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2008, p. 15).

Precisamos, pois, descer até os “rincões” da prática real da escola, para poder entender o que está sendo feito e como têm sido desenvolvidas as demandas próprias dos interesses e necessidades dos alunos. Tudo isso parte da compreensão do currículo e como tem se colocado o problema real do ensino e aprendizagem em relação ao que é proposto. As decisões tomadas precisam, inicialmente, ser acompanhadas pelo coletivo. Compreendo que se trata de uma criação coletiva, e, por isso mesmo de responsabilidade de todos agentes escolares, inclusive os alunos.

Com o advento da escolarização obrigatória, surge também a necessidade de se observar a flexibilização da tomada de decisões quanto à produção e ao desenvolvimento do currículo. No entanto, enquanto persistir o problema dual supracitado, não se conseguirá significar os problemas das práticas e de sua sistematização para que se possam facilitar novas reflexões e pesquisas que sejam realmente úteis aos professores. Assim, a problemática que devemos continuar

enfrentando tem duas fontes: “em primeiro lugar, a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento”, (SCHÖN, 2008, p. 15).

O currículo sugere que os professores passem a pesquisar de forma reflexiva sobre suas práticas de ensino. Isso possibilitará recolher dados empíricos viáveis a serem objeto de estudo coletivo, com apoio de uma coordenação ou direção escolar em cada caso, pois, as realidades são singulares e por isso mesmo exigem compreensão localizada a ponto de os professores terem que refletir sobre esse contexto. É neste sentido que um currículo baseado, somente, em disciplinas acadêmicas não consegue ajudar na prospecção de soluções reais. A reflexão na ação e sobre a ação como proposta mais atual para os professores passa a ser o mote necessário de inovação e mudança qualitativa do ensino.

Descer “até o pântano” instrumentalizado por este tipo de ferramenta pode auxiliar os professores na sua volta a estarem munidos de novas formas e possibilidades de inovações atitudinais, procedimentais e conceituais no trato do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que, ao agir assim, os ganhos serão infinitos na produção do conhecimento e sistematização de saberes práticos. Pesquisar e refletir de modo sistemático e globalizado deixará os professores menos reféns das influências exteriores do nível das práticas reais dos processos de ensino. De outra maneira, manter-nos- íamos presos, ainda, a velhas fórmulas de querer resolver os problemas que nos assolam quando nos encontramos diante do currículo em ação.

Particularmente, já ouvi certos docentes argumentarem, em relação a sua prática pedagógica, que professores da Educação Básica não conseguem fazer pesquisa. Nesse ponto de vista, seria inviável levar adiante a proposta, mesmo sabedor de seus benefícios. O argumento é dos mais variados tipos, as ocupações são diversas e não podem encontrar espaço para a pesquisa. Isso é de fato uma realidade cruel, pois entendo que a pesquisa teórica e a prática devem fazer parte integrante do cotidiano dos professores, independentemente do nível em que desenvolvem a prática pedagógica.

Uma contribuição importante a esse respeito é encontrada em Becker (2010), ao tratar do conceito de *professor pesquisador no sentido estrito* e *professor pesquisador em sentido amplo*. Para este autor, existem os profissionais que fazem pesquisa num sentido especializado e aqueles que, ao não atenderem às demandas de grupos de especialistas, fazem a pesquisa em suas práticas, de modo menos preocupado, que os grandes institutos de pesquisa especializados. Assim, segundo Becker (2010), esses institutos consideram “[...] um cuidadoso projeto no qual se delineiam minuciosamente o problema, as hipóteses, a fundamentação teórica, os instrumentos de análise, qualitativos e quantitativos, laboratoriais ou estatísticos, as condições materiais à sua realização” (BECKER, 2010, p. 11). Isso é o tipo de projeto, que não obstante, exige enorme quantidade de tempo para ser desenvolvido ou concluído, além de necessitar de elevado investimento financeiro.

Para completar o sentido e distinção desse exemplo de fazer pesquisa, podemos observar que seus resultados são apresentados em grandes eventos científicos nacionais e internacionais em razão de sua amplitude de interesses. Na área da Educação, os principais eventos são realizados no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Inclusive, este está organizando o XX ENDIPE/Rio 2020.

Por outro lado, existe o professor/a que também pode fazer pesquisa não se limitando ao ensino. Este problema tem sido bastante criticado, mas não resolvido. É preciso, pois, que os professores encontrem motivação para construir o próprio conhecimento, a partir da riquíssima prática em que se envolvem quando se encontram situados no plano da escola. Segundo Becker (2010), um pesquisador não precisa ser um professor, mas, porque a pesquisa e o ensino se encontram em íntima relação, há o professor que também é um pesquisador em sentido amplo ou *lato sensu* em razão de sua demanda diferenciada com o ensino.

O que não podemos, de modo algum, é considerar que os professores não possam ou não consigam empreender pesquisas válidas e úteis para o desenvolvimento profissional e pessoal em relação a si e aos interesses da escola onde trabalham. Quando se observa a partir desse prisma, a questão fica bastante tensa para os processos de ensino e aprendizagem que não consideram as pesquisas

e seus resultados como elementos aptos a desvendarem e solucionar problemas práticos. Considero urgente que haja uma campanha de inovação estrutural nas escolas básicas, no sentido que inovem no currículo e na avaliação, de modo que a escola de massas possa enriquecer os professores, para torná-los mais reflexivos/pesquisadores, a fim de que possam pesquisar seus problemas por meio de questionamentos próprios, além de encontrarem apoio e tempo necessários ao desenvolvimento de teorias fundadas em suas práticas. Talvez assim possamos vislumbrar a curto e médio prazo um currículo mais flexível apoiado no exercício de professores profissionais:

O professor é alguém que elabora planos e atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. [...] o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem se quer são refletidas e sistematizadas (BECKER, 2010, p. 12-13).

Essa síntese ressalta muitos aprendizados que gostaríamos que fizessem parte da agenda das escolas e de seus currículos, por meio de avaliações internas de desenvolvimento profissional dos professores. A importância depositada nas condições das escolas e nas avaliações dos processos de ensino e aprendizagem está na possibilidade de poder promover momentos reflexivos e de apoio mútuo à pesquisa de seus professores. Precisamos compreender, porém, que a pesquisa teórica sistematizada no meio acadêmico tem relevância fundamental como suporte à pesquisa dos professores da Educação Básica, mas não no monopólio na construção dos saberes necessários ao desenvolvimento do ensino.

Sendo assim, os professores precisam iniciar um processo intenso de sistematização das práticas que estão a desenvolver no seu dia a dia, devem pensar como estão desempenhando suas atividades e em quais fatores podem melhorar, para tanto se deve considerar a participação de todos nesses processos de tomada de consciência. Pensamos que, enquanto os professores não se conscientizarem de que, como profissionais, apoiam-se em um sistema hierárquico de poderes, não

estarão aptos a se sentirem fora do antigo sistema de funcionarização. É preciso, imediatamente, reconhecer esse novo enfoque que liberta o professor de um pensamento corporativo a uma nova profissionalidade.

Os professores que tomaram para si o reconhecimento atual de seu papel diante do currículo estarão sempre construindo e reconstruindo, infinitamente, o conhecimento que têm do universo em que desenvolvem suas práticas. Tal parece está em consonância com as palavras de (BECKER, 2010, p. 13): “Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor”. Isso implica dizer que o professor/a atual, junto com seus alunos, é sujeito epistêmico que está constantemente centrado na busca da elaboração do saber profissional. Essa reflexão está de acordo com pensar de (BECKER, 2010, p. 13): “Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc.), assimilando-os” Essa situação retrata o quanto os professores, por meio de um currículo flexível, podem construir o hábito constante da pesquisa. Sabemos hoje que o currículo é tudo o que ocorre dentro da escola, portanto, nunca estaremos prontos, em um sentido epistêmico. Com efeito, estaremos mais aptos a desenvolver nossa atividade docente, com a qualidade necessária, quando estivermos todos/as envolvidos independentemente do nível de ensino no universo da pesquisa.

Segundo Pinar (2016, p. 19), o “currículo é uma *conversa* complicada. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa”. Considero tal conceito importante pelo fato de reconhecer esse aspecto da escola em processo dinâmico. Não sabemos e nem podemos prever até quando o currículo permanecerá contextualizado como se fosse um amontoado fragmentado de disciplinas de conteúdo fixo nos planos de ensino. Urge, contudo, libertar a escola desse tipo de situação que desvaloriza o potencial dos professores para produzirem, de modo mais adequado, o currículo da escola, conforme suas demandas, necessidades e interesses.

Cabe lembrar que o currículo pode ser considerado uma conversa complicada na medida em que envolve em seus processos sujeitos com realidades distintas. Por

um lado, estão os professores com toda a experiência tanto de vida, em sentido amplo, quanto profissional, por outro, há o aluno/a que vem de contextos variados e experiências idiossincráticas em contraste com as atividades formalizadas da escola. É, pois, uma conversa que pressupõe comunicação entre dois indivíduos historicamente situados, com suas peculiares diferenças.

Apesar de o currículo ser uma conversa complicada, Pinar (2016) considera positivo o fato da possibilidade do encontro entre as individualidades, uma vez que cada um dos sujeitos que chega à escola traz contribuições, por meio de bagagem prévia, de experiências anteriores. Não obstante, os alunos acompanham seus interesses, mas também desinteresses, o que acaba por enriquecer mais ainda a vida escolar. Isso corrobora com o pensamento de Pinar (2016, p. 19): que afirma: “A fala e os textos dos alunos permitem que os professores avaliem em que pé estão as conversas em sala de aula, o que pode acontecer em seguida, o que precisa ser revisto ou às vezes ser evitado”. Por meio dessa forma de ver o currículo e seu papel, podemos perceber seu caráter aberto e flexível em relação aos interesses da escola de massas. Nela não há atividades prontas e nem disciplinas, o que há são esquemas que podem ser revistos a qualquer momento do processo ensino e aprendizagem, dependendo se a conversa está boa ou não:

Mesmo quando são reconhecidamente interdisciplinares, as disciplinas escolares se baseiam nas disciplinas acadêmicas conforme ensinadas nas universidades. *As disciplinas acadêmicas representam conversas* correntes entre acadêmicos e pesquisadores trabalhando com conceitos e problemas descobertos e criados por seus predecessores, sugeridos pelas circunstâncias atuais, talvez até por prioridades governamentais. Com frequência considerada como uma série de disciplinas separadas dos interesses humanos, até mesmo a ciência é estruturada por elas. *Ademais, cada disciplina acadêmica – como biologia ou química, a que as disciplinas escolares correspondem – representa uma configuração interdisciplinar que muda com o passar do tempo* (PINAR, 2016, p. 22-23, grifo meu).

Cabe destacar que o caráter de transformação interna das disciplinas é um fenômeno social e histórico importante para não se cristalizar o conhecimento. Ao ser observada, a partir dessa ótica, a conversa, embora complicada, pode se tornar mais atraente para professores e alunos. É importante reconhecer, assim, que as disciplinas são sínteses forjadas no diálogo, logo podem favorecer o interesse da

oralidade comunicativa entre a resistência do aluno e as dificuldades que os professores têm de trabalhar o “recheio” do currículo. Assim, este processo envolve as subjetividades, necessariamente, dos professores que ensinam as matérias de que gostam e dos alunos que podem vir gostar da conversa.

Nesse sentido, Goodson (2018) diz que a dificuldade de reconceptualizar a escolarização, e, por vezes, um novo sentido do currículo, está em sua própria etimologia. Nesse viés, é válido salientar que a palavra currículo se origina da palavra latina *Scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). Dessa maneira, (GOODSON, 2018, p. 49) afiança que “[...] o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” Nessa forma de compreender o currículo, o autor explicita o modo fixo de conceber o currículo, o qual não considera os problemas contextuais e sociais que envolvem as experiências humanas. Esse problema se agrava diante ponto de vista das demandas atuais porque o poder de escolha e definição do curso está “nas mãos” de organismos centralizados. De acordo com o mesmo autor, “O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu, e fortaleceu-se” (p. 49). Esses pressupostos consideravam a escolarização como um desencadeamento linear de atividades fixas, que, seguindo rigorosamente os resultados, alcançariam os objetivos propostos.

As pesquisas de Sacristán (2007; 2013) revelam que existem alguns níveis de decisões em relação ao currículo, os quais se integram até chegar à subjetividade dos alunos. Eles apresentam cinco fases que correspondem respectivamente: 1) projeto de Educação: O texto curricular; 2) currículo interpretado pelos professores, pelos materiais; 3) currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos em um contexto; 4) efeitos educacionais reais; e 5) efeitos comprováveis e comprovados. Esse esquema baseia-se no currículo como processo e práxis formativa. Assim, não será possível a inserção de um currículo processo e não linear, enquanto a escola não passar por uma reforma profunda em sua estrutura, pois ela ainda resolve seus problemas de modo paliativo, adiando, constantemente, a possibilidade de se concretizar uma real inovação do ensino e aprendizagem. Caso isso venha a

acontecer um dia, nunca se deve deixar de se observarem não só as necessidades, mas também os interesses dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de massas provocou e ainda provoca um furor tanto dentro da academia quanto das escolas que passaram a receber indistintamente uma clientela variada. Antes havia as escolas técnicas que ofereciam uma espécie de formação para serviços manuais, e os Liceus que mais voltados para o âmbito da elite, hoje, essa realidade adentrou na escola. Em razão disso, o desafio é como lidar com a grande diversidade de naturezas diversas da população que passou a ter o direito de frequentar a escola. Nesse sentido, a escola de massas tem buscado repensar seu currículo, o modo de avaliar os processos de ensino e aprendizagem, assim como prestar atenção ao desenvolvimento profissional dos professores.

A questão da profissionalidade dos professores, ainda, é um problema em aberto sob o ponto de vista das práticas reais dentro da escola. Isso ocorre por a escola ter mudado sua clientela, mas continuar a oferecer seu serviço dentro de uma estrutura incompatível com a diversidade dos alunos. O currículo ainda é, portanto, elitizado, pois se organiza em uma estrutura tal como era oferecida pelos antigos liceus. Tal caso impede aqueles provenientes de carências culturais formais de participarem com efetividade dos processos que são trabalhados na escola.

Temos que compreender, a partir dessa constatação, que o dito fracasso escolar é um problema que tem suas origens fora da escola. As decisões político/administrativas têm relevante papel nesse quesito, já que os professores não têm o poder sócio/econômico para transformar tal quadro, de modo malgrado buscam, muitas vezes, solitariamente, em um processo limitante, desenvolver sua formação.

Dentro de uma escola da natureza que expomos, há muito por fazer. Entendemos que a resposta necessária que o currículo poderia trazer à escola de massas poderia ser a princípio para que os professores pudessem ter a oportunidade de elaborar pesquisas a partir de suas vivências mútuas. Assim, não precisariam estar à mercê das respostas exteriores que, frequentemente, não servem para resolver os problemas reais enfrentados pela escola e pelos professores. Acreditamos na

possibilidade de um/a professor/a que também seja pesquisador/a, ao se levar em consideração essa hipótese, o currículo que pretendemos ser de interesse da escola de massas e suas peculiaridades pode surtir efeitos positivos. Um currículo que, por ser uma *conversa*, esteja em constante processo de comunicação entre teoria e prática – seja *práxis*.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. – 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECKER, Fernando. **Ensino e pesquisa: qual a relação?** *In*. BECKER, Fernando & MARQUES, Tania B. I. (Org.s). *Ser professor é ser pesquisador*. – 2ª ed. – Porto Alegre/RS: Mediação, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, n. 73, de 16 de abril de 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, n. 27, de 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 12 fev 2020.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** um “olhar” sociológico. – Portugal/Porto: Editora Porto, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FORMOSINHO, João. **Ser professor na escola de massas.** In. FORMOSINHO, João (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. - Portugal/Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** – 38. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** - Portugal/Porto: Porto Editora, 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação brasileira.** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 05 ago. 2020.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** In. NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. – Portugal/Porto: Editora Porto, 2014.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** – São Paulo: Cortez, 2016.

SACRISTÁN, José. G. **O que significa o currículo.** In. SACRISTÁN, José. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. – Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In. SACRISTÁN, José. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.s). Compreender e transformar o ensino. – 4ª ed. – Artmed: 1998. (Reimpressão de 2007).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** – 4ª ed. – Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** – 2 ed. – Campinas /SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** – Porto Alegre/RS: Artmed: 2000. (Reimpressão de 2008).

SOUSA, Marcelo M. **A constituição histórica e legal do curso de pedagogia: o desafio da formação de professores.** (Dissertação de mestrado em Educação), Pouso Alegre/MG: Univás, 2018.

XX ENDIPE/RIO 2020. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Disponível em: <http://xxendiperio2020.com.br/home>. Acesso em: 16 fev. 2020.