

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MATEUS ALENCAR NIKEL

**PRÁTICA DOCENTE EM CONCURSOS PARA O MAGISTÉRIO:
a desvalorização dos saberes da experiência.**

Rio de Janeiro
2019

Mateus Alencar Nickel

PRÁTICA DOCENTE EM CONCURSOS PARA O MAGISTÉRIO:
a desvalorização dos saberes da experiência.

Dissertação apresentada à Universidade
Federal do Rio de Janeiro como requisito
parcial para a obtenção de título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Dr^a Monique Andries Nogueira

Rio de Janeiro
2019

N692p Nickel, Mateus Alencar

Prática docente em concursos para o magistério: a desvalorização dos saberes da experiência / Mateus Alencar Nickel. -- Rio de Janeiro, 2019.
143 f. : il.

Orientador: Monique Andries Nogueira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

1.Prática docente. 2. Valorização do magistério.3.
Concurso público. I. Nogueira, Monique Andries .II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro.III.Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Prática docente em concurso para o magistério: a desvalorização dos saberes da experiência**"

Mestrando(a): Mateus Alencar Nikel

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Monique Andries Nogueira

Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira Presidente

marcasmascimento

Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prof(a). Dr(a). Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Como carioca pobre, morador até os 28 anos do Complexo do Chapadão, estudante de escola pública municipal e estadual, órfão de pai desde os 2 anos de idade, filho de mãe retirante nordestina e analfabeta, único membro da família a cursar Graduação e, agora, Mestrado; estudar nunca foi algo tão simples para mim. Devo confessar que a Educação foi um ato revolucionário contra o *status quo*.

Desse modo, e em primeiro lugar, dedico este trabalho a Deus, não no sentido proselitista, mas visto como aquele que nos guia diante das dificuldades, aflições, felicidade e conquistas. Saindo do campo celestial para o mundano, não poderia me esquecer das dicas e conselhos “nada profissionais” de minha companheira, Cristiane Nickel, parceira de todos os momentos e crítica feroz, quando necessário. Também à minha mãe, Gedalva Alencar, que mesmo não podendo estudar, incentivou-me, do jeito que podia, a continuar na jornada escolar.

Agradeço à Doutora Moniques Andries Nogueira pela paciência, visão, comprometimento, ao aceitar este tema de dissertação, mesmo não sendo uma linha própria ou, infelizmente, assunto corriqueiro na Educação; pelo rigor metodológico e intelectual: os quais levarei por toda a minha vida. Do mesmo modo, à Doutora Nathália de Almeida Leite da Silva, por desvendar a complexidade da Estatística para um pesquisador voltado às Artes.

“Deus é um cara gozador, adora brincadeira
Pois pra me jogar no mundo, tinha o mundo inteiro
Mas achou muito engraçado me botar cabreiro
Na barriga da miséria nasci brasileiro
Eu sou do Rio de Janeiro”

(CHICO BUARQUE – PARTIDO ALTO)

RESUMO

Esta dissertação aborda a relação entre os conceitos de experiência e prática docente e a interação desses com os concursos públicos. Teve como objetivo principal analisar qual espaço a experiência/prática docente ocupa nesses certames. Como referencial teórico, foram utilizadas obras de Walter Benjamin e Donald Schön, no tocante às ideias de experiência e prática. Sobre carreira docente, utilizamos o conceito de Saber Experiencial, de Maurice Tardif, complementado pelas indagações acerca da desvalorização da prática/experiência na formação e na pesquisa, a partir de Bernadete Gatti e Kenneth Zeichner, respectivamente. Constituiu-se como pesquisa documental, na qual foram investigados editais de concursos públicos para licenciados em música em 17 capitais brasileiras. Tendo em vista que a pontuação sobre experiência/prática representou apenas 1% da pontuação média dos certames analisados, verificou-se a existência de uma desvalorização da experiência/prática docente em comparação com outras formas de saber, confirmando, assim, a hegemonia de uma concepção técnica-racional nos concursos.

Palavras-chave: Concurso público. Prática docente. Saber experiencial.

ABSTRACT

This dissertation discusses the relationship between the concepts of experience and teaching practice and their interaction with official examination. The main objective was to analyze in which space the teaching experience/practice occupies in these assessments. As a theoretical reference, we used Works by Walter Benjamin and Donald Schön, regarding the ideas of experience. On the teaching career, we used the concept of experiential knowledge by Maurice Tardif, complemented by the inquiries about the devaluation of practice/experience in teacher training and research, from Bernardete Gatti and Kenneth Zeichner, respectively. It was constituted as documentary research, in which were investigated notices of official examination for graduates in music in 17 Brazilian capitals. Considering that the score of experience/practice represented only 1% of the average score of the analyzed exhibitions, there was a devaluation of the teaching experience/practice compared to other ways of knowing, thus confirming the hegemony of a technical rationality conception in these documents.

Keywords: Official Examination. Teaching practice. Experiential Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Saberes Docentes (TARDIF, 2014).....	41
Ilustração 2 Exemplo de estrutura dos concursos	85
Ilustração 3 Composição média das etapas dos concursos: frequência relativa.....	87
Ilustração 4 Comparativo Experiência Docente x Titulação Acadêmica.....	107
Ilustração 5 Presença média os itens levantados na etapa de títulos: frequência relativa.....	109
Ilustração 7 Comparativo Experiência x Outros	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Pesquisa de Editais pelos sites oficiais das prefeituras	75
Tabela 2 Endereço dos editais levantados	82
Tabela 3 Etapas dos editais: frequência simples absoluta	86
Tabela 4 Etapas dos editais: frequência simples relativa e porcentagem média	87
Tabela 5 Frequência de etapas.....	88
Tabela 6 Número de concursos analisados em estudos anteriores.....	90
Tabela 7 Informações sobre avaliação dissertativa	98
Tabela 8 observações sobre a etapa de Desempenho Didático.....	102
Tabela 9 Comparativo titulação acadêmica x experiência docente	107
Tabela 10 Itens constantes nas provas de títulos: Frequência absoluta.....	108
Tabela 11 Itens constantes nas provas de títulos: Frequência relativa.....	109
Tabela 12 Tempo médio de trabalho aceito nos Editais (Frequência Absoluta)	113
Tabela 13 Relação Titulação x Anos de Experiência (Frequência absoluta)	116
Tabela 14 Relação Titulação x Anos de Experiência (Frequência relativa)	117
Tabela 15 comparativo questões objetivas x ano de experiência (frequência absoluta)	118
Tabela 16 Relação Objetiva x Experiência (frequência relativa).....	119
Tabela 17 Comparação Experiência x outros.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIAS DOS CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA	18
1.1 Experiência ou prática: diferenças epistemológicas e etimológicas.	18
1.2 A concepção Prático-Reflexiva de Donald Schön	22
CAPÍTULO 2: PRÁTICA DOCENTE	40
2.1 Saber Experiencial: a prática reflexiva docente	40
2.2 Desvalorização da reflexão prática docente na formação do professorado	46
2.3 Desvalorização da reflexão prática como fonte de pesquisa e conhecimento	64
CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS	70
3.1 Levantamento de Dados Quantitativos	73
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
4.1 A etapas que compõe os concursos:	86
4.2 Etapa Objetiva	90
4.3 Etapa Dissertativa e de Desempenho Didático	98
4.5 Etapa de Títulos	104
4.6 Experiência Docente.....	111
CAPÍTULO 5: PRÁTICA DOCENTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS: INJUSTIÇA COM OS PROFESSORES INICIANTES?	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um desdobramento e aprofundamento de minha atividade acadêmica como pesquisador: há anos, venho desenvolvendo estudos e pesquisas voltados para a concepção de experiência e prática docente e suas implicações na carreira professoral. Nesta importante etapa, aqui materializada em uma dissertação, optei por responder às críticas e ponderações desse percurso, assim como fundamentar tanto quantitativamente quanto de forma qualitativa dados acerca desses conceitos.

Um dos frutos desta jornada realizou-se em uma pesquisa iniciada no ano 2016 em que analisei o conceito de experiência/prática docente e a importância desta na seleção de professores nas redes estaduais de educação, tendo como base editais para os cargos destinados ao licenciado em música¹.

Metodologicamente, foram levantados: 1- as etapas que compõem os certames: provas objetiva, dissertativa e títulos: em que indicamos a ampla vantagem da prova objetiva em relação às outras provas do concurso (principalmente a fase de títulos, em que encontramos a pontuação sobre experiência profissional); 2- as especificidades da prova de títulos: onde revelamos a valorização da titulação acadêmica em comparação aos demais itens; 3- o comparativo entre “experiência docente” e relação desta com o todo.

Em resumo, foram indicados mecanismos de desvalorização da experiência/prática profissional em detrimento de outros saberes docentes, relacionadas à: concepção de conhecimento baseada em saberes acadêmicos desligados de uma realidade estatal; desqualificação da prática professoral na etapa de titulação; negativa de pontuação em paralelo/concomitante; e a distância temporal entre investimentos em titulação comparados com a prática. Apontando, assim, uma aproximação com a concepção aplicacionista (TARDIF, 2014) e/ou de racionalidade técnica (SCHÖN, 1982) nos editais das secretarias estaduais de educação em nosso território.

Observou-se que este prognóstico não era exclusivo para a carreira dos educadores musicais: todas as disciplinas indicadas nos editais padeciam deste

¹ NIKEL, Mateus Alencar. Lecionar compensa? Um estudo sobre a pontuação da experiência prática nos concursos das redes estaduais brasileiras. Trabalho de conclusão de pós-graduação em gestão educacional. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

mesmo problema². Como o foco estava alicerçado na estrutura do certame, constatou-se que, geralmente, todos os candidatos realizam as mesmas provas de legislação, língua portuguesa, raciocínio lógico, entre outras; diferindo apenas as questões específicas de cada área na prova homônima. Como nosso foco tratava da pontuação geral desses itens, observou-se a pertinência da desvalorização da prática profissional de forma generalizada.

Dado que a pontuação máxima relativa à experiência/prática docente pregressa equivaleu-se, em média, a menos de 2% da pontuação geral dos certames, concluiu-se que para estas secretarias estaduais de educação “lecionar não compensa” (NIKEL, 2017).

Ao apresentar esses resultados em palestras e encontros educacionais, recebi diversas críticas, geralmente empíricas, nas quais relatavam-se diferenças quantitativas de resultados quando comparados a concursos realizados por outras instituições, estas citadas sem a indicação precisas acerca do levantamento de dados. Além dessas críticas, muitos julgavam a pontuação sobre prática docente “uma injustiça contra os professores iniciantes”, defendendo a extinção deste item nos concursos públicos. Ideia defendida até durante as aulas do Programa de Pós-Graduação desta Universidade.

Tendo em vista a complexidade do tema, julgo ser necessário ampliar o campo de pesquisa a fim de verificar semelhanças e/ou diferenças em outros certames. De forma prática, defendo a análise de uma amostra maior dos concursos públicos docentes, objetivando investigar a pertinência das críticas que envolvam seleções diferentes das estudadas anteriormente. Do mesmo modo, deve-se analisar e aprofundar a discussão teórica sobre as concepções de experiência/prática docente e os concursos públicos para professores.

Com o intuito de atualizar e fortalecer os mecanismos de análise da prática docente, proponho a delimitação do problema, com a investigação do item pontuador “experiência docente” em editais das secretarias municipais de educação das capitais brasileiras. Justifica-se esta escolha com base nos dados do CENSO escolar de 2016 (INEP, 2017), segundo o qual as redes públicas de ensino representam mais de $\frac{3}{4}$ do número de escolas de ensino básico em nosso território. As redes municipais seguem

² Todas as disciplinas do ensino médio foram relacionadas nesta pesquisa.

na liderança com 61,7%; seguidas das redes particulares, com 21,5%; estaduais, com 16,5%; e federais, com 0,4%.

Ressalto a importância das redes municipais para a compreensão da seleção docente e sua relação com a prática profissional. Como demonstrado, estas representam mais de 60% da rede escolar básica de nosso território: a educação infantil e o ensino fundamental são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da educação infantil e 61% dos do ensino fundamental trabalham (GATTI; BARRETO, 2009), no mais, 77% das vagas de emprego do professorado estão no ensino fundamental (GATTI; BARRETO, 2009), sendo os municípios, os maiores empregadores na carreira docente.

Em relação à discussão teórica sobre o tema concurso público docente, reitero a precariedade de produção de pesquisas acerca desse tema, fato bastante criticado pelos especialistas no assunto (BROUCO, 2006; ALCÂNTARA, 2014; FERREIRA 2006), não obstante, “corriqueiro na jurisprudência” (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 13).

Ao realizar uma pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da CAPES³, encontraram-se um total de 81.034 resultados para o termo: “concurso público docente”. Ao filtrar o item EDUCAÇÃO em área de conhecimento, avaliação, concentração e programa, listam-se apenas 3.971 trabalhos, ou 4,9% da amostra inicial. Fato alarmante no estudo deste item, principalmente quando a pesquisa indica o termo “docente”.

Mesmo com este decréscimo, analisar mais de 3 mil trabalhos, tornar-se-ia uma tarefa impossível em 24 meses. Desse modo, tentei selecionar pesquisas que indicassem o termo “concurso público” em seus títulos, a fim de selecionar, via resumo, quais seriam meus referenciais teóricos. Para minha surpresa, o termo pesquisado não foi identificado nas primeiras 100 páginas, ou 2.000 trabalhos. Isso demonstra a falta de importância que o tema apresenta nas discussões atuais sobre Educação.

Tendo em vista o exposto, modifiquei a metodologia de pesquisa. Ao retornar à página inicial do termo “concurso público docente”, encontravam-se nos 10 primeiros

³ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Último acesso: 13/02/2018.

trabalhos: 1 que analisava o concurso público na área de Arquitetura, 1 que analisava a imagem do professor no concurso, 1 da área do Direito, 3 trabalhos que discutiam o concurso público para a carreira de magistério superior e 4 trabalhos abordando o concurso público docente para o ensino básico. Foram os últimos os selecionados para análise inicial, tendo em vista a proximidade com este trabalho.

Assim, outros estudos foram agregados a partir do referencial teórico dos 4 primeiros trabalhos analisados. Tendo em vista que “a pesquisa científica engloba sempre uma instância coletiva de reflexão” (DESLANDES, 1994, p. 36), com esta metodologia, elencamos apenas nove trabalhos que tratam da relação entre concurso público e a vida docente entre teses, dissertações, artigos e relatórios.

Descardecí (1992) surge como pioneira desta área no Brasil pós-ditadura civil militar de 1964. A autora estuda o concurso público realizado por uma prefeitura do estado de São Paulo para a seleção de diversos cargos de níveis de escolaridade diferentes. Mostra que 80% das classificações não correspondem à qualificação profissional do indivíduo, criticando o modelo acadêmico de avaliação (apegado a conteúdos gramaticais e matemáticos), segundo o qual traz a inadequação do concurso diante dos objetivos empregatícios.

Ferreira (2006) analisa os concursos públicos realizados pela secretaria estadual de educação do estado de São Paulo para docentes em História no período de 2003 a 2005. Mostra quem é o professor ingressante na rede e os desdobramentos desse certame para a comunidade escolar, problemas no processo de seleção e má elaboração do concurso. Conclui, revelando que o perfil do professorado: jovem, proveniente de universidades públicas e com pouca ou nenhuma experiência de trabalho na rede.

Dos Santos (2012) analisa o modelo de seleção e admissão de docentes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). Seguem-se os pré-requisitos da legislação estadual e federal, e dos últimos concursos públicos da disciplina de Educação Física no período de 1976 a 2010.

De forma semelhante, Brouco (2006) disserta sobre os conteúdos, as bibliografias e os marcos conceituais exigidos nas últimas provas de concursos públicos aplicados a professores de Educação Física da Redes Estadual de Ensino das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Busca-se compreender quais tendências pedagógicas estiveram presentes para se conhecer o atual contexto da Educação Física Escolar e as exigências relacionadas aos conhecimentos dos candidatos.

Santos (2009) apresenta um trabalho semelhante, no entanto, levanta os concursos públicos realizados pela prefeitura de São Paulo para o mesmo componente curricular e perfil dos aprovados no período de 2004 e 2007. Aponta as “citatolgias” (SANTOS, 2009, p. 116) de determinados autores que participam até da construção curricular dessa rede. Do mesmo modo, descreve a classe social da qual esses docentes advieram e a implicação desta para a sociedade.

Lins (2011) desenvolve o primeiro trabalho em solo pernambucano que analisa as provas objetivas dos dois últimos concursos públicos promovidos pelo Governo de Pernambuco para professor de Língua Portuguesa, realizados em abril e novembro de 2008, identificando os conteúdos abordados nas provas e a relação deles com os conhecimentos oriundos da formação inicial dos licenciados de Letras apresentados em documentos oficiais. Advoga por uma ambiguidade nos certames: algumas questões abordam relações com os documentos oficiais, enquanto outras referem-se a “aspectos teóricos e conceituais, pouco reflexivos sobre a relação teoria-prática” (LINS, 2011, p. 134).

Alcântara (2014) trabalha com a temática sobre o ingresso no mercado dos professores de Arte em Pernambuco a partir dos concursos públicos de 2003 a 2013. O modo como os processos seletivos são realizados, aspectos políticos e o próprio processo de profissionalização docente. Denuncia a desregulação nacional destes certames, falta de avaliações diversificadas e a dificuldade dos licenciados em música com provas polivalentes.

Gatti e Nunes (2009) analisam o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Adicionalmente, objetiva verificar as expectativas presentes em 138 editais de concursos públicos para o ingresso de professores nos cargos supracitados, em redes públicas do ensino fundamental, estabelecendo um comparativo.

Mendes e Horn (2011) analisam os documentos compostos pelos editais e questões das provas dos concursos públicos para professores de Filosofia, realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, nos anos de 1991, 2004 e 2007. Objetiva-se mostrar os possíveis impactos no ensino de Filosofia no nível médio.

Para uma melhor interpretação do tema, utilizaremos as concepções constitucionais do trabalho de Machado Júnior (2006). Este, aborda a questão jurídica no concurso público, demonstrando situações relativas à realização do certame

“passíveis de apreciação pelo Poder Judiciário e onde se faz inevitável o efetivo controle sobre os atos administrativos e sobre a lei” (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 11).

Infelizmente, não foram localizadas pesquisas que versem sobre o estudo da etapa de títulos nos concursos públicos para docentes, fato lastimável, pois esta fase está diretamente ligada com o tema proposto nesta pesquisa. Do mesmo modo, não foram encontrados documentos que levantem as etapas dissertativa e de desempenho didático, como relatado ao longo deste trabalho. Portanto, mostra-se a importância e originalidade desta investigação.

No tocante às concepções teóricas que tratam em específico do conceito sobre prática docente, defendo a necessidade de maior fundamentação sobre o tema, discutindo de forma inicial como este item pode ser analisado nas profissões, fazendo assim, uma reflexão entre os conceitos de prática e experiência profissional. Para isso faremos uma breve introdução sobre o conceito de experiência, tendo como base a obra do filósofo alemão Walter Benjamin, em que analisaremos a divisão etimológica entre *Erfahrung* e *Erlebnis*. Além de agregarmos comentários de pesquisadores da obra do autor (KONDER, 1999; LIMA; BAPTISTA, 2013; MEINERZ, 2008; PIRES, 2014).

Como base, daremos foco à concepção de prático-reflexivo na obra do autor estadunidense Donald Schön (1982) em que se mapeará a epistemologia particular do conhecimento acadêmico; desligamento profissional das demandas da sociedade, singularidade da prática profissional, diferença entre teoria e prática na ótica prático reflexiva, divisão de status profissional, a herança positivista na construção currículo técnico racional, limites da racionalidade técnica, reflexão na ação.

Em seguida, analisar-se-á a relação entre experiência/prática nas especificidades da carreira docente no ensino básico dando maior destaque a três pesquisadores: Maurice Tardif, Kenneth Zeichner e Bernardete Gatti.

Em Maurice Tardif (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD 2014), abordar-se-á a teorização sobre saber docente, dando destaque à concepção de saber experiencial; a separação entre conhecimento teórico e prático; experiência do trabalho como fonte privilegiada do saber ensinar; unidade pragmática dos saberes docentes; prática docente como espaço de produção de saberes; saber experiencial como transformador das imposições burocráticas; experiência como um fator de melhoramento da educação; pouca valorização dos saberes práticos docentes pelas

instituições e mecanismos que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares; o saber tradicional que considera a experiência prática como desprovida de saber; o modelo aplicacionista do conhecimento; a divisão do trabalho entre professores de profissão e formadores docentes; a pesquisa educacional distante da realidade concreta da sala de aula.

Bernardete Gatti (2000, 2003, 2014, 2019a, 2019b; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009; GATTI *et al.*, 2010) discute sobre: o pouco desdobramento das práticas educacionais na formação docente; predomínio de discursos teóricos sem os desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar; desequilíbrio na relação teoria-prática em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações; formação de caráter abstrato e pouco integrada ao contexto concreto em que o profissional deve atuar; o currículo desligado do campo da prática profissional; formação de especialistas, e não de docentes; a diferença entre prática profissional e tecnicismo; desequilíbrios entre formação na área e formação para a docência; adjetivação de curso menor para as licenciaturas; carência de estágios na formação docente.

Kenneth Zeichner (2010) indica: a pouca intervenção dos professores na formação docente; desvalorização da formação docente na carreira acadêmica estadunidense; separação entre os mundos da pesquisa e da prática docente.

“Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17). Do mesmo modo, uma das características intrínsecas ao conhecimento científico é que “ele é sempre histórico e socialmente condicionado” (DESLANDES, 1994, p. 35). No campo pessoal, este trabalho surge como um desdobramento de minha prática docente. Durante minha formação de licenciado em música, várias foram as discussões acerca da utilização das ferramentas propostas nas aulas de metodologias de ensino para a rede pública brasileira. Ao lecionar na rede municipal do Rio de Janeiro, percebi certa desconexão entre as propostas acadêmicas e a realidade das escolas. Desse modo, fui obrigado a desenvolver uma gama de saberes obtidos e refletidos na prática com o auxílio de outros professores da rede. Além disso, não encontrei ferramentas necessárias para indicar uma melhor metodologia nos estudos em educação musical,

majoritariamente voltados para aulas de musicalização em pequenos grupos e com estrutura inexistente na maioria das escolas públicas brasileiras.

Assim, ao buscar novas oportunidades de emprego em outras secretarias de educação, percebi a pouca valorização da prática docente nesses concursos públicos, esta primordial em minha carreira como professor. Desse modo, surgiu o interesse e necessidade de abordar a seleção pública e a valorização da prática profissional. As questões investigativas estão, assim, “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas e são frutos de determinada inserção no real, onde encontramos suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1994, p. 17).

Do mesmo modo, adianto que este trabalho não trata de uma defesa corporativista da utilização da experiência/prática como elemento primordial na carreira do professorado. Defende-se, neste trabalho, o debate acerca da equidade de saberes docentes, tendo a denúncia da desvalorização da experiência/prática em sala de aula como tema.

Esta dissertação está organizada: 1- Análise do conceito de experiência/prática ao longo da História; 2- Discussão deste contexto com o apoio de estudos relacionados especificamente com a carreira docente; 3- Metodologia de coleta de dados para pesquisa envolvendo as secretarias municipais de educação e a relação desta com a pontuação sobre experiência pregressa; 4- Análise e discussão dos dados arregimentados e levantamento de dados em pesquisas semelhantes; 5 – Análise sobre a hipótese de pouca valorização de professores inexperientes nesses certames.

CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIAS DOS CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA

De uma forma específica, o termo “experiência docente” surge oficialmente como item pontuador em editais para professores da carreira estatal brasileira. Essa terminologia é subentendida, nestes documentos, como a temporalidade na qual o professor desempenhou o cargo em quaisquer instituições cadastradas segundo a regulamentação vigente e os pré-requisitos impostos. No meio profissional, a adjetivação de professor experiente manifesta-se para aqueles profissionais que demonstram anos de trabalhos em várias situações laborais típicas relacionadas com as redes de ensino em que lecionaram.

Entretanto, como o conceito de Experiência é interpretado pela ciência? O que e como podemos classificar a Experiência? Cabe-nos investigar neste capítulo de forma inicial e discutir sobre estas indagações.

1.1 Experiência ou prática: diferenças epistemológicas e etimológicas.

No levantamento de Meinerz (2008), habitualmente, experiência como ato ou efeito de experimentar significa prática de vida indicando fato de suportar ou sofrer algo. Coloquialmente, a sensação de dor ou alegria devido a momentos vividos. Experiência também indica competência social ou técnica, no sentido de possuir habilidades perícia ou prática, adquiridas no exercício da profissão. Experiência, então confere autoridade, evidenciando a distância entre ingenuidade juvenil e experiência de vida do ancião.

Experiência e ciência, no período medieval, são campos dicotômicos e impossíveis em um mesmo sujeito. O maniqueísmo cristão desse período colocava o indivíduo sob a égide do pecado original. A concepção era a de o “homem medievo conhece o mal por experiência, mas só pode conhecer o bem pela ciência” (MEINERZ, 2008, p. 22).

No período moderno, com o advento da técnica científica, o conceito de experiência teve o significado de prova, demonstração, tentativa e/ou ensaio. Equivalente ao processo de experimentação enquanto o método científico que consistia na observação de um fenômeno natural, sob condições determinadas, utilizando instrumentos que permitam aumentar o conhecimento que se tenha das manifestações ou leis que regem um fenômeno. Embora a noção moderna remeta à

dimensão racional tecnicista (como veremos na teorização de SCHÖN, 1982), experiência é um conceito vasto, abarcando uma série de possibilidades. Orientado por princípios aristotélicos, os modernos consideravam a experiência como originada dos sentidos. Desse modo, exigia-se comprovação, exatidão e rigor quantitativo, transferindo completamente a experiência para fora do homem e confiando-a aos instrumentos e aos números. Assim, experiência passa a ser sinônimo de experimento porque este sim é compatível com a certeza do cálculo e das leis científicas tão fundamentais ao método científico moderno.

Diante dessas interpretações que demonstram um vasto entendimento sobre o tema, atualmente, o conceito de experiência de Walter Benjamin é frequentemente indicado quando tratamos do tema em relação à carreira docente.

O termo experiência surge pela primeira vez na obra Benjaminiana em 1913 com o título “Experiências” momento no qual o autor tinha 21 anos e militava na Juventude Livre (*Jugendbewegung*): associação de estudantes que pretendia uma reforma espiritual das instituições e costumes, como a família, escola, igreja, entre outras. Neste ensaio, a experiência aparece com um sinônimo de máscara do adulto (*Erwachsene*), cujo traço é uso da “experiência”, apontando a “opressão que a experiência do adulto exerce sobre a juventude” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 451), como evangelho do filisteu: “em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se experiência” (BENJAMIN, 1984, p. 23 *apud* MEINERZ, 2008). Propunha-se desmascarar esses homens que tinham muita experiência em comparação aos jovens.

Na obra “Sobre um programa da filosofia futura” (*Ueber das Programn der Kommenden Philosophie*), de 1918, Benjamin critica o conceito de experiência em Kant. O problema desta teorização abarcava duas indagações principais: “a certeza de que uma experiência que permanece e a dignidade de uma experiência que é passageira, temporal” (MEINERZ, 2008, p. 27). Assim, Benjamin sustenta que todo o conhecimento filosófico tem sua expressão na linguagem, e não em fórmulas e números, como a matemática. Logo, a experiência de Kant seria apenas uma das variações das muitas experiências criadas através da História (LIMA; BAPTISTA, 2013).

No texto Experiência e pobreza de 1933, o conceito de experiência não coincide propriamente com os anteriores, ainda que não os contradiga (LIMA; BAPTISTA,

2013). Aqui, o temo experiência (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações. Dito de outro modo, “experiência” denota o conhecimento acumulado por gerações, que é transmitido em geral por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios. Como é evidente, “Benjamin deseja estabelecer as bases epistemológicas para lidar com uma experiência que é pobre em conhecimentos acumulados” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 464). Assim, a pobreza da experiência surge como “sintoma ou característica da modernidade, junto com a decadência da narração e do compartilhamento” (MEINERZ, 2008, p. 29).

Nota-se em Benjamin uma separação sobre a concepção de experiência entre *Erlebnis* e *Erfahrung*. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo em sua história pessoal, apegado somente às exigências de sua existência prática, do cotidiano, “é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (KONDER, 1989 *apud* MEINERZ, 2008, p. 18). O homem moderno vive o presente sem laços com o passado, atropelado pelo excesso de apelos que a sociedade de consumo oferece, assim como na teoria freudiana do choque, que inviabiliza a impressão mnemônica e o seu conseqüente traço duradouro. Tais características estão essencialmente presentes na atual sociedade da informação, em que velocidade induz ao esquecimento, não havendo espaço para a memória. *Erlebnis* se forma com “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 473). Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, *Erlebnis*.

Já a *erfahrung* é o “conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula”; “o sujeito integra numa comunidade dispõe de critérios que lhes permite sedimentar as coisas com o tempo” (KONDER, 1989, p. 72 *apud* MEINERZ, 2008, p. 18). Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de práticas, associando a vida particular à vida coletiva, estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória.

O nosso crítico distinguia entre duas modalidades de conhecimento, indicadas por duas palavras diversas em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis*. “*Erfahrung*” é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *fahren*) —, o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. “*Erlebnis*” é a

vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. “Erfahrung é o produto do trabalho” — esquematizaria Benjamin no Trabalho das passagens — “e Erlebnis é a fantasmagoria do ocioso.” Não podemos deixar de reconhecer que, nas condições atuais, estamos vivendo, com crescente intensidade, sob o signo da “Erlebnis”. (KONDER, 1999, p. 79).

Deve-se ressaltar o termo Experiência não é entendido de forma uniforme e sedimentada. Como exemplo, surge o levantamento etimológico de AmatuZZi (2007), indicando que do verbo latino depoente *periri* restou o particípio passado *peritus*, que passou diretamente para o português justamente como perito, habilidoso e experimentado: adjetivos comuns ao tratar do mundo laboral. Com a junção da preposição “ex” surge no latim *experientia*, significando prova, ensaio, tentativa e no latim imperial: experiência adquirida. Destaca-se que deste radical deriva no inglês a palavra *expert* e especialista em português: novamente, termos do mundo do trabalho. Ainda segundo AmatuZZi, essas palavras derivam do grego *peíra* (prova, tentativa) e do verbo *periráo* (tentar empreender).

Como se vê, o termo experiência, pela sua origem, significa o que foi retirado (ex) de uma prova ou provação (perientia); um conhecimento adquirido no mundo da empiria, isto é, em contato sensorial com a realidade. Experiência relacionasse com o que se vê, com o que se toca ou sente, mais do que com o pensamento. O que se deduz a partir do que se vê não é propriamente “experencial”, mas pensado. Conhecimento experiencial é o diretamente produzido pelo contato com o real. (AMATUZZI, 2007, p. 9).

Atualmente, aceitam-se em eventos acadêmicos trabalhos sobre “relatos de experiência”, em que o autor indica situações voltadas para seu trabalho. Diante dessas interpretações nos surge uma indagação: como medir a “experiência” de um profissional diante de todas estas categorias tendo em vista a subjetivação apresentada?

Depois de muito refletir sobre o assunto, reconhecemos a impossibilidade dessa tarefa considerando-se as ambiguidades presentes que só ajudariam na desvalorização da carreira docente como apresentar-se-á ao longo deste trabalho.

Assim, a mensuração apresenta-se desafiadora, principalmente, ao levar em consideração o estilo filosófico de Benjamin que, segundo Pires (2014), constrói uma obra múltipla, optando por uma escrita não didática, polifônica e não linear; fragmentária e inconclusa, como foi a sua história de vida. “Impossível assim de ser compreendida de forma disciplinar, não apresentando uma proposta educacional, ao contrário, reagindo a esta” (PIRES, 2014, p. 825). “O conceito de experiência em Walter Benjamin é menos uma teoria desenvolvida e postulada do que uma busca incessante de definição e retificação crítica” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 481).

Desse modo, encontramos na concepção prático-reflexiva de Donald Schön, uma melhor abordagem para entendermos a pontuação sobre prática ou experiência docente, mesmo sendo “uma ideia não muito discutida no meio universitário brasileiro, relegada por muitos como uma tautologia” (ANDRADE, 2014, p. 37). Nas palavras da pesquisadora:

Resgatar o conceito de professor reflexivo ao modelo de ensino nas universidades não é tão fácil atualmente, visto que as reflexões surgiram no contexto liberal norte-americano, cujas contribuições são geralmente rejeitadas ora pela tendência positivista ora pela tendência marxista que influenciam a academia brasileira (PAIVA, 2014). O que é lamentável, pois como afirma Paiva (id. p. 45), “um socialista que ignora as análises liberais empobrece sua leitura da realidade”. Por outro lado, a intensa vida produtiva da atualidade, juntamente com a deterioração das condições de trabalho e da formação profissional, impede a dedicação de um tempo para a autorreflexão. (ANDRADE, 2014, p. 38).

1.2 A concepção Prático-Reflexiva de Donald Schön

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 18).

Segundo Bretas (2007), Schön desenvolve seu trabalho a partir das bases da teoria da indagação e/ou investigação voltadas inicialmente para as áreas da *Arquitetura*, *Desenho* e *Engenharia*. O conceito de professor-reflexivo

internacionalizou-se, ganhando forma nas décadas de 1980 e 1990, desencadeando um “processo de crítica e de reconstrução do pensamento sobre formação de professores, marcado pela ideia de reflexão” (BRETAS, 2007, p. 20).

Segundo Alarcão (1996) o conceito de professor reflexivo surgiu inicialmente, nos EUA, como reação à concepção tecnicista de formação de professores, que concebe esses profissionais como meros executores ou aplicadores de projetos pré-determinados, numa perspectiva descendente da racionalidade técnica. No dizer de Nóvoa (1992), a concepção tecnicista tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências de caráter apenas técnico, impondo assim uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, criando com isto uma crise de identidade profissional. Daí, a necessidade de reagir a essa crise, procurando superá-la por meio de uma atitude crítica e reflexiva. (BRETAS, 2007, p. 31).

Ao iniciar a teorização sobre reflexão prática, o filósofo estadunidense objetivou entender a relação entre os tipos de conhecimento valorizados pela academia e os tipos de competência valorizados na prática profissional na qual se indicava que as universidades não estavam comprometidas com a produção e distribuição do conhecimento fundamental de forma geral, mas, sim, de uma “epistemologia particular” (SCHÖN, 1982, p. vii), tendo em vista que esta não era uma visão única, pois, comumente, o termo “acadêmico” era utilizado com viés pejorativo. Afirmava-se que “as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicavam à pesquisa privilegiavam o conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. vii).

Desse modo, iniciou-se uma investigação sobre a epistemologia da prática profissional, “tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa” (SCHÖN, 2000, p. vii), onde foram analisadas certas indagações: qual tipo de conhecimento os profissionais competentes se empenham? Qual a diferença entre o conhecimento profissional e os tipos de conhecimento presentes em textos acadêmicos, artigos e jornais científicos? Há rigor intelectual na prática profissional?

Segundo Schön (1982), este ceticismo surge pela crise de confiança no conhecimento profissional presente na década de 1980 em solo estadunidense. De modo geral, a sociedade norte-americana apresentava carências na formação de

especialistas no início do século XX, a qual objetivava suprir demandas profissionais e melhorar os serviços de forma geral. Nesse período, havia a crença (ainda muito atual) de que uma melhor especialização traria melhores profissionais e complementaria questões urgentes àquela nação. Assim, presenciamos o que o autor classifica como “triunfo do profissionalismo”:

As forças de trabalho profissionais haviam subido de 4% em 1900, para 8% em 1950 e para 13% em 1966. Daniel Bell previu que trabalhadores profissionais e técnicos atingiriam 15% da força de trabalho em 1975 podendo muito bem subir para 25% até o ano 2000. "O especialista em sua campo deve ser supremo", como observou um comentarista, "para quem, diferente de outro especialista igualmente qualificado, pode desafiar ele? "Mesmo os críticos das profissões admitiram que tornou-se impossível conceber uma nação moderna sem formação profissional. (SCHÖN 1982, p.7, tradução nossa).

Entretanto, este “triunfo” não trouxe as melhorias programadas. Observou-se que o aumento da formação profissional gerou um fortalecimento das associações profissionais no sentido de consolidação das relações corporativistas entre os profissionais e o esquecimento das demandas da sociedade, em que a hiperespecialização criou suas próprias necessidades. No quesito formação, estas estavam cada vez desligadas das necessidades originalmente sugeridas pela sociedade e, como relatadas, voltados para suas próprias.

Eles eram ineficazes, criavam novos problemas, eram derivados de teorias que se mostravam frágeis e incompletas. Para alguns críticos, os problemas públicos da sociedade começaram a parecer menos com problemas a serem resolvidos através de *expertises* do que com dilemas cujas resoluções só podiam ser alcançadas por meio da escolha moral e política. (SCHÖN 1982, p. 10, tradução nossa).

Um exemplo desse distanciamento pode ser analisado em uma pesquisa realizada na década de 1970, em que se indicou o fim de uma demanda profissional comum nas décadas anteriores. Entretanto, mesmo com um grande número de

profissionais no mercado, o resultado não surtiu como o esperado. Desse modo, após alguns anos, os profissionais passaram de salvadores da nação a vilões.

Pesquisas (...) revelam uma crença generalizada de que os profissionais cobram demais pelos seus serviços, discriminam os pobres e impotentes em favor dos ricos e poderosos e se recusam a se fazerem responsáveis perante o público. Entre os profissionais e estudantes mais jovens, há muitos que têm a profissão sem real interesse nos valores que devem promover: os advogados não têm interesse real em justiça ou compaixão; médicos, na distribuição equitativa de cuidados de saúde de qualidade; cientistas e engenheiros, na beneficência e segurança de suas tecnologias. (SCHÖN 1982, p. 12, tradução nossa).

Alguns críticos tentaram demonstrar que determinados profissionais desapropriaram os conhecimentos especializados para seus fins próprios e para uma elite poderosa, preservando assim um domínio sobre a sociedade. Já na década de 1980 a sociedade estadunidense apresentava uma crise de confiança na formação profissional, causando um declínio na imagem do especialista, tão valiosa nas décadas anteriores. Assim, algumas questões emergiam acerca do conhecimento especializado: este seria adequado para cumprir as finalidades profissionais? É suficiente para atender às demandas da sociedade?

Quando os profissionais não são capazes de reconhecer ou de responder a conflitos de valores, quando violam seus próprios padrões éticos, quando ficam aquém de expectativas criadas por eles próprios a respeito de seu desempenho como especialistas ou parecem cegos para problemas públicos que eles ajudaram a criar, são cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação. Críticos radicais como Ivan Ilich (1970), os condenam por apropriação indevida e monopólio do conhecimento por simplesmente ignorar as injustiças sociais. (SCHÖN, 2000, p. 18, tradução nossa).

Uma das alternativas apresentadas pelo pesquisador indicava que o conhecimento especializado era incompatível com as situações da prática cotidiana, levando-se em consideração características como: “complexidade, incerteza,

instabilidade e singularidade, estas tão perceptíveis no mundo prático” (SCHÖN, 1982, p. 14).

As situações práticas são caracterizadas por eventos únicos. Erik Erikson, psiquiatra, descreveu cada paciente como "um universo de um" e um eminente médico afirmou que "85% dos problemas que um médico lida em seu consultório não constam nos livros". Engenheiros enfrentam problemas específicos de projeto e são chamados para analisar falhas de estruturas ou materiais sob condições que impossibilitam a aplicação de testes e medições padronizadas. O caso singular exige uma arte de prática que "poderia ser ensinada, se fossem constantes e conhecidas, mas não são". (SCHÖN 1982, p. 16, tradução nossa).

De forma complementar, esta teorização indica que os práticos são envolvidos de forma frequente em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, tendo em vista a singularidade de cada caso.

De fato, quando lideram os profissionais (...) ou falam sobre sua própria crise de confiança, eles tendem a focar o descompasso dos padrões tradicionais de prática e conhecimento com características da situação da prática - complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e valor, cuja importância eles estão se tornando cada vez mais conscientes. (SCHÖN 1982, p. 18, tradução nossa).

Schön (1982) aponta a existência de um elemento irreduzível de “arte” na prática profissional, característica esta, presente em engenheiros, professores, cientistas, entre outros que apresentam essas características. Em que “o talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo padrão de conhecimento profissional” (ANDRADE, 2014, p. 37).

Se é verdade que a prática profissional tem, pelo menos, tanto a ver com o problema quanto com a solução do problema encontrado, também é verdade que a definição de problemas é uma atividade profissional reconhecida. Alguns médicos revelam habilidades em encontrar os problemas de pacientes particulares de maneiras que vão além dos limites convencionais do diagnóstico médico (...). Para alguns administradores, a necessidade de

"encontrar o problema certo" tornou-se um princípio consciente de ação. (SCHÖN 1982, p. 18, tradução nossa).

Diante desta problemática, inicia-se uma suspeita da separação entre conhecimento especializado e a familiaridade profissional no desempenhar ações voltadas para o cotidiano de cada profissão. De uma forma mais filosófica, entre a separação dos conceitos de Racionalidade Técnica e Reflexão na ação. De certo modo, o que os futuros profissionais mais precisam aprender, a universidade parece menos capaz de ensinar, apresentado pouco estudo sobre uma epistemologia da prática.

Schön (1982) classifica como Racionalidade Técnica o modelo de atividade profissional que consiste em resolver problemas instrumentais pela aplicação rigorosa da teoria e da técnica científica. Indica-se esse modelo como o mais poderoso tanto em nosso julgamento pessoal quanto nas relações institucionais de pesquisa, educação e prática, exercendo, assim, uma grande influência nos estudos universitários e no papel profissional de nossa sociedade. Assim, preconiza-se que a racionalidade técnica, “esta epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiando problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. vii).

A partir desse conceito, surge a divergência entre profissão e vocação: a primeira voltada para a aplicação de princípios gerais em problemas específicos, característica esta, presente nas sociedades modernas a partir do início de século XX; já vocação é considerada a “antítese do profissionalismo, pois está baseada em atividades cotidianas modificada pela tentativa e erro da prática individual” (SCHÖN, 1982, p. 22). Do mesmo modo, nota-se a diferença de status entre estas profissões em uma particular e bem articulada versão do modelo de racionalidade técnica, segundo a qual as profissões eruditas operam em contextos institucionais estáveis sendo estruturadas em um conhecimento sistemático e fundamental no qual o saber científico é o protótipo. Já as “profissões inferiores” sofrem com a instabilidade de desenvolvimento de uma base de conhecimento profissional sistemático e científico.

Para Glazer, o desenvolvimento de uma base de conhecimento científico depende fins fixos e não ambíguos, porque a prática profissional é uma

atividade instrumental. Se a ciência aplicada consiste num cumulativo, conhecimento empírico sobre os meios mais adequados para termina, como pode uma profissão se fundamentar na ciência quando fins são confusos ou instáveis? (SCHÖN 1982, p. 23, tradução nossa).

Segundo o modelo Técnico Racional, o conhecimento sistemático apresenta 4 características principais, ele é: especializado, firmemente limitado, científico e padronizado. Observa-se que esse padrão sustenta o relacionamento intrínseco entre a base de conhecimento profissional e a prática, em que se defende um conceito de aplicação de muitos princípios gerais, conhecimentos padronizados a problemas concretos. Isso nos leva a uma visão de conhecimento profissional hierarquizado no qual “princípios gerais” ocupam um nível superior, enquanto a “resolução de problemas concretos” apresenta um papel inferior:

A aplicação da ciência básica produz ciência aplicada. Ciência aplicada produz técnicas de diagnóstico e resolução de problemas que são aplicados por sua vez ao destino real dos serviços. A ordem de aplicação também é uma ordem de derivação e dependência. (SCHÖN 1982, p. 24, tradução nossa).

Complementando:

Como se esperaria do modelo hierárquico de conhecimento profissional, a pesquisa é institucionalmente separada da prática, conectada a ela por relações de troca cuidadosamente definidas. Os pesquisadores devem fornecer as informações básicas e ciência aplicada a partir do qual derivar técnicas para diagnosticar e resolver os problemas da prática. Os praticantes devem fornecer aos pesquisadores problemas para o estudo e com testes da utilidade dos resultados da pesquisa. O papel do pesquisador é distinta e geralmente considerada superior ao papel de o praticante. (SCHÖN 1982, p. 26, tradução nossa).

De forma semelhante, as ciências superiores apresentam uma divisão de status dependendo do campus em que atuam: o cientista político ou economista, quando convidados a lecionar em cursos das “profissões inferiores”, manifestam um nível de status superior aos profissionais dessas áreas. Nos cursos de engenharia, os quais

foram transformados em cursos de “engenharia científica”, “o cientista engenheiro tende a impor seu status em comparação a outros profissionais” (GLAZER *apud* SCHÖN 1982, p. 27).

Esta separação hierárquica entre pesquisa e prática, e status de ciência, também é refletida no currículo básico dos cursos profissionais, em que a ordem curricular segue em paralelo às ordens nas quais os componentes do conhecimento profissional são “aplicados”. Segue-se a regra: primeiro a ciência básica e aplicada relevante; então, as habilidades de aplicação para os problemas reais da prática. Como regra geral, quando maior for a proximidade de alguém com a ciência básica, maior o status acadêmico. O conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada:

Mesmo nas profissões menos equipadas como uma sólida fundação de conhecimento profissional sistemático – as “profissões secundárias” de Nathan Glazer (1974), tais como serviço social, planejamento urbano e educação – o desejo do rigor do conhecimento de base científica leva as escolas a importarem acadêmicos de departamento vizinhos das ciências sociais. E o estatuto relativo das várias profissões está muito relacionado à medida que conseguem apresentar-se como profissionais rigorosos do conhecimento de base científica e incorporar, em suas escolas, uma versão do currículo profissional normativo. (SCHÖN, 2000, p. 20).

Esta visão parte da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil, preparando os futuros profissionais para as demandas reais da prática. Em outras palavras, “o currículo normativo e a separação entre pesquisa e prática não deixa espaço para a reflexão-na-ação, criando, assim, um dilema entre o rigor e relevância para educadores, profissionais e estudantes” (SCHÖN, 2000, p. vii). Desse modo, visualiza-se a preocupação do autor com a “formação profissional fundamentada apenas na teoria sem levar em consideração as crescentes mudanças que ocorrem no campo profissional” (ANDRADE, 2014, p. 41).

A maioria dos currículos escolares profissionais pode ser analisada em termos de forma e calendário destes três elementos [de conhecimento profissional]. Normalmente, o currículo profissional começa com um núcleo científico seguido pelos elementos da ciência aplicada. Os componentes atitudinais e de habilidade são geralmente rotulados de “practicum” ou

"trabalho clínico" e podem ser fornecidos simultaneamente com os componentes da ciência aplicada ou podem ocorrer ainda mais tarde na formação profissional, dependendo da disponibilidade de clientes ou a facilidade de simular as realidades que o profissional terá encarar. (SCHEIN *apud* SCHÖN 1982, p. 27, tradução nossa).

Schön (1982) atenta para o termo “habilidade” no discurso de Schein, pois, segundo o ponto de vista do modelo de Racionalidade Técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real reside nas teorias e técnicas da ciência básica e aplicada, sendo estas, ensinadas em um momento inicial. A habilidade para a resolução de problemas tem um papel secundário na formação, sempre sendo guiada pela base teórica anterior, no momento em que a ciência relevante for interiorizada.

O curso de medicina apresenta-se como exemplo crasso. Geralmente, as faculdades disponibilizam os dois primeiros anos para o estudo da ciência básica: química, fisiologia, patologia como fundamento apropriado para a o futuro treinamento clínico. Assim o currículo básico dessa carreira reflete a divisão clássica entre os elementos do conhecimento profissional.

A separação do currículo na faculdade de medicina em dois estágios distintos, o pré-clínico e o clínico, reflete a divisão entre teoria e prática. A divisão também aparece no local de treinamento e nas instalações da escola de medicina. As ciências de bioquímica, fisiologia, patologia e farmacologia são aprendidas de salas de aula e laboratórios, isto é, em ambientes acadêmicos formais. Treinamento mais prático, em artes clínicas, como medicina interna, obstetrícia e pediatria, acontece em clínicas hospitalares, dentro das instituições reais de destino. (SCHÖN 1982, p. 28, tradução nossa).

O papel do professorado também tende a refletir a mesma divisão entre PhD's e MD's: professores de ciências básicas e outros. Fato semelhante ocorre na formação em Direito. Christopher Columbus Langdell, ao final do século XIX, defendia que “em primeiro lugar, Direito é uma ciência e que todo o material disponível desta ciência estava disponível nos livros” (SCHÖN, 1982, p. 28). Assim, defendia-se que metodologia educacional era a melhor via da formação para a vida do futuro advogado pois estava baseada em princípios amplos e cientificamente determinados.

Ao analisar estas divisões por um viés histórico, Schön (1982) encontrará o modelo de racionalidade técnica como herança do positivismo: segundo o autor, movimento destinado a aplicar as conquistas da ciência para o bem-estar humano, sendo considerado a mais poderosa doutrina filosófica do século XIX, nascida do desenvolvimento científico e tecnológico presente naquele período. Desse modo, a Racionalidade Técnica é a prática da epistemologia positivista, sendo institucionalizada na universidade moderna, iniciada no século XIX.

Desde a Reforma [Protestante], a história do Ocidente tem sido moldada pela ascensão da ciência e da tecnologia, também pelo movimento industrial que foi causa e consequência da visão, cada vez mais poderosa, de mundo científico. A visão científica de mundo ganhou domínio, assim como a idéia de que o progresso humano seria alcançado através do aproveitamento da ciência para criar tecnologias para a realização de fins humanos. Este Programa Tecnológico, que foi expressado vividamente nos escritos de Bacon e Hobbes, tornou-se um tema importante para os filósofos do Iluminismo no século XVIII, e no final do século XIX tinha sido firmemente estabelecido como um pilar do conhecimento convencional. Neste período, também, as profissões passaram a ser vistas como veículos para a aplicação de as novas ciências para a realização do progresso humano. Os engenheiros, intimamente ligados ao desenvolvimento da tecnologia industrial, tornaram-se um modelo de técnica prática para as outras profissões. A medicina, uma profissão instruída com origens nas universidades medievais, foi remodelada na nova imagem de uma técnica baseada na ciência para a preservação da saúde. (SCHÖN 1982, p. 31, tradução nossa).

Assim, com o domínio do movimento científico, da industrialização e do programa tecnológico, a filosofia emergente buscou abraçar os triunfos deste crescimento tecno-científico objetivando eliminar da sociedade características que remetiam à crença religiosa, mística, metafísica, entre outras formas classificadas de pseudoconhecimento. Foi neste contexto que Auguste Comte indicou as três principais doutrinas do Positivismo: convicção de que a ciência empírica não era somente uma forma de conhecimento, mas a única fonte de conhecimento positivo no mundo; extinção de quaisquer traços de “pseudoconhecimento”; instauração de conhecimento científico e controle técnico da sociedade humana para criação de tecnologia tanto nas ciências exatas e biológicas quanto nas políticas e morais.

As únicas declarações significativas sobre o mundo eram aqueles baseadas na observação empírica, e todas as divergências sobre o mundo poderiam ser resolvidas, em princípio, por referência a fatos observáveis. Proposições que foram nem analiticamente nem empiricamente testáveis foram classificadas como vazias. Estas foram indicadas como enunciação emotiva, poesia, ou mera bobagem. (SCHÖN 1982, p. 32, tradução nossa).

À medida que os positivistas se tornaram incrivelmente sofisticados em seus esforços para explicar e justificar a exclusividade do conhecimento científico, eles reconheceram até que ponto as declarações observacionais estavam carregadas de teoria, e julgaram isso necessário para o crescimento do conhecimento empírico em elementos irreduzíveis da experiência sensorial.

Desse modo, os defensores do positivismo começaram a ver leis da natureza não como fatos inerentes desta, mas como bases criadas para explicar o fenômeno observável, tornando a ciência um sistema hipotético-dedutível. Trilhando este caminho, cientistas construíram hipóteses, modelos abstratos de um mundo imaginário no qual tudo poderia ser testado de forma indireta por meio de deduções suscetíveis a experimentos. O núcleo da ciência investigativa resumiu-se a uso crucial de experimentos para disputa em competições teóricas.

À luz de doutrinas positivistas como essas, a prática aparecia como uma anomalia intrigante. O conhecimento prático existe, mas não se encaixa perfeitamente em categorias positivistas. Não podemos tratá-lo prontamente como uma forma de conhecimento descritivo do mundo, nem podemos reduzi-lo aos esquemas analíticos da lógica e da matemática. O positivismo resolveu o enigma do conhecimento prático em um caminho que havia sido prefigurado pelo Programa Tecnológico e pelo programa de Comte para aplicar a ciência à moralidade e política. O conhecimento prático deveria ser interpretado como conhecimento da relação entre meios e fins. Dado acordo sobre fins, na pergunta: "Como devo agir?" poderia ser reduzido a uma pergunta meramente instrumental sobre os meios mais adequados para alcançar os próprios fins. (SCHÖN 1982, p. 33, tradução nossa).

De acordo com a concepção positivista, termos como arte ou trabalho manual não têm espaço no rigoroso conhecimento prático. Nessa visão, a relação entre universidade e local de trabalho configura-se relacionamento de separação e troca. Os profissionais apresentam seus problemas de ordem prática para a Universidade, esta considerada a única fonte de conhecimento, devolve um novo conhecimento

científico para aplicação e teste. Ressalta-se a divisão de trabalho entre centro formador e local de trabalho em uma relação de separação e troca. Os profissionais apresentam seus problemas de ordem prática para a Universidade, e esta, considerada a única fonte de conhecimento, retorna com um novo conhecimento científico para teste e aplicação. Desse modo, visualiza-se a hierarquia de tipos de conhecimento e status. Os responsáveis pelo desenvolvimento de novas teorias são hierarquicamente superiores comparados àqueles que aplicam este conhecimento.

Ressalta-se que o positivismo ainda demonstra forma no campo científico e profissional, mesmo originário do século XIX, suas diretrizes surgem a partir de momentos específicos. Um exemplo disso foi a Guerra Fria, onde, segundo Schön (1982), cientistas se basearam como nunca na história tendo como impulso os estudos militares e como grandes beneficiárias as grandes instituições de pesquisa, reforçando assim a ideia de pesquisa científica como base da prática profissional.

Em solo estadunidense, esta característica foi mais visível no campo da Medicina. Os centros de pesquisa médica, compreendidos pelas faculdades médicas e hospitais escola, tornaram-se a “instituição modelo na qual outros profissionais se inspiravam” (SCHÖN, 1982, p. 38).

Outras profissões, na esperança de alcançar certa eficácia e prestígio da medicina, procuraram emular seu conceito de pesquisa e instituições de ensino, sua hierarquia de pesquisa e funções, e seu sistema para conectar pesquisa básica e aplicada na prática.

O prestígio e o aparente sucesso dos modelos médicos e de engenharia exerceram um grande atrativo para as ciências sociais. Em áreas como educação, serviço social, (...), os cientistas sociais tentaram fazer pesquisas, aplicá-la, e educar os praticantes, tudo de acordo com suas percepções dos modelos de medicina e engenharia. De fato, a própria linguagem dos cientistas sociais, rica em referências à medição, experiência controlada, ciência aplicada, laboratórios, e clínicas, foi marcante em sua veneração por esses modelos. (SCHÖN 1982, p. 39, tradução nossa).

Pela perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de resolução de problemas. A escolha de problemas ou decisões é resolvida pela seleção de meios que se adaptam melhor aos fins estabelecidos. Segundo Schön, no mundo prático real, os problemas não se apresentam como dados. Estes precisam ser construídos com os exemplos das situações problemáticas as quais são

enigmáticas, trabalhosas e incertas. Para converter uma situação problemática em um problema, o prático deverá realizar um tipo específico de trabalho. Ele deve “dar sentido a uma situação incerteza e sem sentido” (SCHÖN, 1982, p. 40).

Quando os engenheiros decidem qual rota/caminho construir, por exemplo, eles lidam geralmente com uma situação complexa e mal definida na qual questões geográficas, topológicas, financeiras, econômicas e políticas estão entrelaçadas. Após decidirem de que maneira construir e a melhor forma para isto, eles podem ter um problema que podem resolver segundo a aplicação de técnicas disponíveis; mas quando a estrada que eles construíram leva inesperadamente para a destruição de um bairro, eles podem encontrar-se novamente em uma situação de incerteza. (SCHÖN 1982, p. 40, tradução nossa).

Um problema prático não se encaixa nas categorias da ciência aplicada, pois este se apresenta de forma única e instável. A fim de resolver um problema pela aplicação da teoria existente ou técnica, um prático deverá ter habilidade para mapear certas categorias diante dos recursos da situação.

Quando um nutricionista encontra uma dieta deficiente em lisina, (...) suplementos dietéticos conhecidos por conter lisina podem ser recomendados. Um médico que identifica um caso de sarampo pode estruturar um sistema de técnicas para diagnóstico, tratamento e prognóstico. Mas um caso único está fora das categorias da teoria aplicada; uma situação instável escapa por baixo deles. Um médico não pode aplicar técnicas padrão a um caso que não está nos livros. Um nutricionista tentando planejar intervenção nutricional em uma comunidade rural da América Central pode descobrir que a intervenção falha porque a situação se tornou algo diferente do planejado. (SCHÖN 1982, p. 41, tradução nossa).

Desse modo, identifica-se limites no modelo de Racionalidade Técnica, este dependente de acordo sobre fins. Quando os fins são claros e fixos, então a deliberação de agir pode apresentar-se como um problema instrumental. Entretanto, quando os fins são confusos e conflitantes, ainda não há um problema para ser resolvido. Este conflito de fins não pode ser analisado pela pesquisa aplicada. Este é um processo não técnico de enquadramento da situação que pode organizar e esclarecer tanto os fins a serem alcançados como os meios possíveis de alcançá-los.

De forma similar, quando existem conflitos paradigmáticos de prática profissional, como nos pluralismos da psiquiatria, serviço social ou planejamento urbano, não há estabelecimento de contextos claros para o uso de certas técnicas. Há uma disputa sobre várias maneiras de enquadrar o papel da prática, cada uma das quais arrastam uma abordagem distinta para definições e resolução de problemas.

Este dilema sobre "rigor ou relevância" surge de forma mais sensível algumas áreas da prática do que em outras. Na topografia variada prática profissional, há um terreno alto e duro onde praticantes podem fazer uso efetivo da teoria baseada em pesquisa e na técnica, e há uma planície pantanosa onde as situações se confundem na "bagunça" incapaz de uma solução técnica. A dificuldade é que os problemas do terreno elevado, no entanto de grande interesse técnico, muitas vezes são relativamente sem importância para os clientes ou para a sociedade de uma forma ampla, enquanto os problemas do pântano são os de maior preocupação humana. (SCHÖN 1982, p. 42, tradução nossa).

A partir de seu amplo referencial teórico, Schön (1982) identifica uma lacuna entre o conhecimento profissional e as demandas da prática no mundo real. Entre as formulações apresentadas indica-se o fato de que as ciências básica e aplicada são "convergentes", enquanto a prática é "divergente". Algumas carreiras, como medicina e direito, podem apresentar finais fixos e estáveis; enquanto outras, como teologia e serviço social, destoam desses fins. Desse modo, o modelo de Racionalidade Técnica é incompleto, pois não leva em consideração a competência prática em situações "divergentes". A partir dessa divergência, a reflexão prática apresenta-se como fator determinante na carreira profissional, em que o trabalho diário torna-se tácito.

Nosso conhecimento é ordinariamente tácito, implícito em nossos padrões de ação e em nossa percepção das coisas com as quais estamos lidando. Parece certo dizer que nosso conhecimento está em nossa ação. (SCHÖN 1982, p. 49, tradução nossa).

Todo prático competente pode reconhecer o que Schön (1982) classifica como fenômenos: famílias de sintomas associados a uma doença em particular, peculiaridades de certos tipos de construção, irregularidades em materiais; os quais

não há completa precisão razoável ou descrição completa. Nessa prática diária o profissional realiza vários julgamentos de qualidade nos quais não há estabelecimento de regras ou procedimentos. Do mesmo modo, pensam sobre o que estão fazendo algumas vezes no ato de realização da tarefa. Assim, a reflexão no conhecimento prático ocorre concomitantemente com a reflexão dos “materiais em mãos”. Em todo este processo a centralidade ocorre na “arte” na qual os práticos lidam com sucesso em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Se o senso comum reconhece a reflexão na ação, ele também reconhece que às vezes pensamos no que estamos fazendo. Frases como "pensar com seus pés", "manter o juízo sobre você" e "aprender fazendo"⁴ não sugerem só que podemos pensar em fazer, mas que podemos pensar fazendo algo. Alguns dos mais interessantes exemplos desse processo ocorrem no meio de uma performance. (SCHÖN 1982, p. 54, tradução nossa).

Deve-se ressaltar que o termo “prática” apresenta significados amplo nesta teorização: no campo do direito, indica-se o número de casos de um advogado; para um instrumentista, caracteriza-se pela atividade repetitiva e experimental na qual tenta-se melhorar a técnica. Assim, prática refere-se à performance em uma gama de situações profissionais e a uma série de repetições, em que o profissional desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas. Como supracitado, este conhecimento na prática tende a se tornar tácito, espontâneo e automático reaprendendo e se realimentando de cada situação, trazendo assim benefícios.

De certo modo, a especialização profissional pode apresentar efeitos negativos. Individualmente, um alto grau de especialização pode levar a uma visão estreita da profissão. Nas palavras do pesquisador:

Quando a profissão se divide em subespecialidades, ela pode desmembrar uma totalidade anterior de experiência e compreensão. Assim, as pessoas, às vezes, sentem falta do clínico geral do passado, que tinha a preocupação com o "paciente inteiro" e às vezes acusam os especialistas contemporâneos de tratar doenças específicas isoladas do resto da experiência de vida do paciente. (SCHÖN 1982, p. 61, tradução nossa).

⁴ “Thinking on your feet,” “keeping your wits about you” and “learning by doing” no original.

Destarte, a reflexão profissional serve como um corretivo à superaprendizagem. Por meio da reflexão, um profissional pode criticar e crescer com o conhecimento tácito derivado das experiências repetitivas da prática especializada, pode-se criar um novo sentido para situações de incerteza ou singularidade.

Um oftalmologista indica que muitos de seus pacientes trazem problemas que não constam nos livros. De 80 a 85 por cento dos casos, as queixas e sintomas dos pacientes não se encaixam em categorias familiares de diagnóstico e tratamento. Um bom médico procura novas maneiras de entender esses casos inventando novos experimentos pelos quais testa suas novas hipóteses. Em uma família de situações particularmente importantes, o paciente sofre simultaneamente de duas ou mais doenças. Enquanto cada uma destas, individualmente, presta-se a padrões familiares de pensamento e ação, sua combinação pode constituir um caso único que resiste a abordagens comuns ao tratamento. (SCHÖN 1982, p. 64, tradução nossa).

Um profissional pode também transformar sua reflexão em uma pesquisa em contexto prático, não dependendo das categorias teóricas e da técnica estabelecida, mas construindo uma nova teorização singular.

Esta investigação não se limita a uma deliberação sobre meios que dependem de um acordo prévio sobre fins. Não se mantém meios e fins separados, suas definições ocorrem interativamente no mapeamento de uma situação problemática. Não há separação de pensamento e ação, onde planeja-se uma decisão que mais tarde deverá ser convertida em ação. Porque este experimento é um tipo de ação e a implementação é construída em sua investigação. Assim, a reflexão na ação pode prosseguir, mesmo em situações de incerteza ou singularidade, porque não é vinculado pelas dicotomias da Racionalidade Técnica. (SCHÖN 1982, p. 67, tradução nossa).

Schön (1982) adverte que, embora a reflexão na ação seja um processo extraordinário, esta não é uma característica valorizada por muitos. Sendo o profissionalismo ainda caracterizado pela perícia técnica, a reflexão na ação não é aceita como forma legítima de saber por grande parte dos profissionais e até mesmo por aqueles que a utilizam. Alguns práticos, fechados na sua visão de peritos técnicos,

não encontram elementos no mundo prático para despertar a reflexão. Para esses, a incerteza pode se tornar uma ameaça e admitir isso é um sinal de fraqueza. Outros, adeptos ao conceito de reflexão na ação, sentem-se profundamente desconfortáveis porque não sabem explicar seus conhecimentos práticos, não justificando assim a qualidade e rigor do trabalho que desempenham.

Por essas razões, o estudo da reflexão na ação é de suma importância. Schön (1982) indica que a problemática relativa ao rigor ou relevância pode ser resolvida com o advento de uma epistemologia da prática na qual coloca a resolução técnica de problemas dentro de um contexto mais amplo de investigação reflexiva, mostrando como a reflexão na ação pode ser rigorosa em si mesma, ligando a arte da prática à incerteza e singularidade da arte da pesquisa científica.

(...) há uma tendência perturbadora para que a pesquisa e a prática sigam caminhos divergentes. Praticantes e pesquisadores tendem cada vez mais a viver em mundos diferentes, a buscar empreendimentos diferentes e pouco a dizer uns aos outros. Os professores ganharam relativamente pouco com a psicologia cognitiva; as práticas política e administrativa absorveram pouco das ciências políticas; e a ciência administrativa contribuiu relativamente pouco para a prática da administração. A divergência de pesquisa e prática exacerba o dilema do profissional que chamei de "rigor ou relevância". (SCHÖN 1982, p. 308, tradução nossa).

De forma clara, quando rejeitamos a visão tradicional de conhecimento profissional, reconhecemos que os práticos podem se tornar pesquisadores práticos em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito; reformulando, assim, o relacionamento entre teoria e prática. Em resumo, identifica-se na obra de Donald Schön uma teorização sobre a prática em um caráter coletivo e objetivo, diferente da concepção subjetiva individualista de Experiência em Benjamin. Encontra-se a concepção de prática semelhante à visão de experiência indicada da Meinerz (2008): como competência social ou técnica, no sentido de possuir habilidades, perícia ou prática, adquiridas no exercício da profissão; e na concepção de AmatuZZi (2007): como *expert* e empreendedor.

Desse modo, objetiva-se um melhor desempenho laboral com o intuito de uma melhor resposta à sociedade diante dos desafios impostos. Deve-se, nesse momento,

investigar as peculiaridades desta “experiência” ou “reflexão prática” na carreira do professorado, identificando semelhanças e diferenças na profissão.

CAPÍTULO 2: PRÁTICA DOCENTE

Depois de analisarmos como a prática reflexiva surge nas profissões de forma geral, cabe-nos neste capítulo estudá-la tendo como base as especificidades da carreira do professorado. De forma especial, analisar as características recorrentes da teorização schöniana, principalmente no tangente à: relação entre os tipos de conhecimentos valorizados pela academia e os tipos de competência valorizados pela prática profissional; separação entre conhecimentos especializado e a familiaridade profissional no desempenhar ações voltadas para o cotidiano docente; análise da relação entre princípios gerais, a resolução de problemas concretos e a hierarquização desses; reflexão entre pesquisa e prática no currículo básico; relação entre universidade e local de trabalho; assim como as subespecialidades profissionais e a totalidade da prática.

De início, deve-se ressaltar que a concepção prático-reflexiva ou experiência/prática docente, infelizmente, ainda não se configura como área de conhecimento na Educação. Desse modo, os estudos e dados referentes a este assunto aparecem coadjuvantes nos trabalhos de autores do campo da formação docente. Constata-se nesses trabalhos uma tênue barreira entre os conceitos de prática e experiência, não sendo estes especificados, como serão demonstrados à frente.

Metodologicamente, de forma inicial, elencamos a teorização de saber experiencial de Maurice Tardif (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014), presente na sua concepção de Saber Docente como base de nossa discussão sobre trabalho docente, sendo complementada pelas contribuições de Gauthier (1998) e Pimenta e Anastasiou (2002). Posteriormente, será abordada a relação entre prática, formação docente e pesquisa acadêmica pela ótica de Bernardete Gatti (GATTI, 2003; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2000; GATTI, *et al.*, 2010) e Kenneth Zeichner (2010).

2.1 Saber Experiencial: a prática reflexiva docente

A prática reflexiva do trabalho professoral surge na obra de Maurice Tardif (2014) como um dos “saberes” provenientes do que o autor caracteriza como Saber Docente, como demonstrado na figura a seguir:

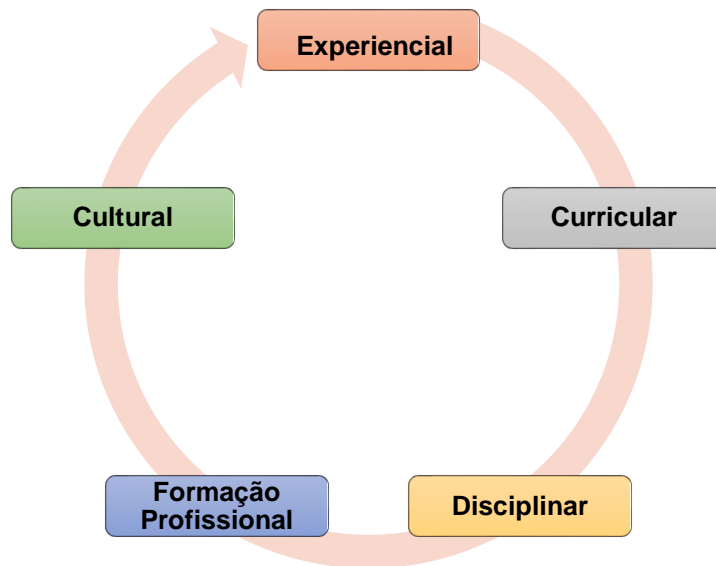


Ilustração 1: Saberes Docentes (TARDIF, 2014)

Gauthier (1998), ao referir-se à concepção de saber experiencial tardifiniana, advoga que este caracteriza-se por uma série de julgamentos privados, elaborados ao longo do tempo no qual cria-se uma espécie de jurisprudência composta por truques, estratégias e maneiras de fazer. Esta nada mais é do que a reflexão prática tão discutida no primeiro capítulo

O saber cultural está intimamente ligado aos juízos de valor das tradições escolares e pedagógicas. Desse modo, “a tradição transforma-se num saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência” (GAUTHIER, 1998, p. 32). Cada futuro profissional tem uma representação escolar que o determina antes mesmo de ter feito o curso de formação docente na universidade. Este saber surge muito mais forte do que se poderia imaginar, servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores, como demonstrar-se-á adiante.

O saber curricular refere-se à seleção e organização de certos saberes produzidos pelas ciências e a transformação desses em um “*corpus* que será ensinado nos programas escolares” (GAUTHIER, 1998, p. 30) qual será guia para planejar e avaliar. O saber disciplinar alude aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. O professor não produz

esse saber, entretanto, para ensinar, utiliza a produção dos pesquisadores. “De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 29). Já a formação profissional trata da forma e conteúdo aplicados no início e durante os cursos de aperfeiçoamento docente.

É “pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28) e um “repertório de conhecimentos peculiares à função do professorado que distingue esta ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum” (GAUTHIER, 1998). Assim, ensinar implica também “outros saberes produzidos por outros agentes” (GAUTHIER, 1998, p. 185).

Destaca-se que, na carreira docente, as relações dos professores com os saberes nunca são cognitivas ou intelectuais: mas, sim, interligadas pelo trabalho onde se encontram princípios para o enfrentamento de situações do dia a dia (TARDIF, 2014). “O professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação. A prática da pedagogia é demasiada complexa para ser apreendida pela ciência” (GAUTHIER, 1998, p. 352). Na realidade brasileira, essas características apresentam maior complexidade, “ainda mais nas “condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização nas quais tem de lidar no sistema” (GATTI, 2000, p. 41). Esses saberes não agem de forma equilibrada, dependendo da aplicabilidade em sala de aula, um professor, subjetivamente, pode optar em utilizar saberes mais eficazes, obedecendo assim a uma hierarquia valorizada pelas dificuldades apresentadas na e pela prática (TARDIF, 2014). Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas. Estes, só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho, sendo ligados às condições concretas próprias ao trabalho em uma escola que os levam a produzir soluções para os problemas que encontram. Desse modo, “a questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho” (GAUTHIER, 1998, p. 343).

Ora, os professores utilizam, no dia a dia de suas atividades, conhecimentos práticos tirados de suas vivências, saberes do senso comum, competências sociais (...). Ou seja, suas técnicas não se fundamentam absolutamente nas ciências, mas sim nos saberes cotidianos, sociais, na linguagem natural. Os poucos conhecimentos científicos utilizados – por exemplo, algumas ideias inspiradas na psicologia infantil – se inserem, eles próprios, em práticas, crenças e discursos que nada têm de fundamentação científica. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 264).

Tardif (2014) defende que os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social determinado. Logo não são saberes universais ou atemporais, muito menos de processos cognitivos e psicológicos. Entende-se que os saberes apreendidos na prática são os mais valorizados pelos professores quando atuam. Quando entrevistados, os docentes apontados como bons profissionais indicam em primeiro lugar a experiência, e não os estudos universitários, como elemento de desempenho laboral (LESSARD et al, 1984 *apud* GAUTHIER, 1998).

Encontramos, assim, uma similaridade entre as concepções teóricas de Schön (1982), Tardif (2014) e Gauthier (1998), em que termos como: divergência, desequilíbrio, complexidade surgem ao exemplificar uma carreira que apresenta desafios que a pesquisa aplicada não pode prever. No mais, a hierarquização clássica de saberes se inverte a partir da prática docente, em que a importância dos saberes é guiada pelas dificuldades impostas pela realidade, e não por convenções experimentais.

Outra característica marcante da carreira se refere ao compartilhamento de saberes, já que estes profissionais trocam informações sobre alunos, instituições e táticas de como aperfeiçoar e melhorar o trabalho: “eles dividem uns com os outros um saber prático sobre suas atuações” (TARDIF, 2014, p. 53). Assim, a experiência docente aglutina relatos de como desempenhar melhor a função professoral. Estes saberes adquiridos pelos professores não correspondem ou correspondem pouco, aos conhecimentos teóricos abordados na universidade e produzidos pela pesquisa educacional: “para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p. 61). Se os saberes profissionais têm uma certa unidade, esta não é teórica ou conceitual, mas, sim, pragmática:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática de ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, quase eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51).

Os saberes adquiridos por meio da prática profissional constituem os fundamentos da carreira docente, é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou ao longo da carreira. Constata-se que a prática, ou seja, o trabalho cotidiano, não é apenas um local para “aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes” (TARDIF, 2014, p. 237). Ou nas palavras de Gauthier (1998, p. 342):

Longe de apenas aplicar um saber produzido pelos outros, ele [o professor] constrói uma boa parte de seu saber produzido pelos outros, ele constrói uma parte de seu saber na ação. Ele também não pode ser apresentado como um cientista, pois toda a sua ação está voltada para um fim prático e não para a produção de conhecimentos teóricos. Numa situação de ensino, os julgamentos do professor estão inteiramente voltados para a ação a ser realizada em relação ao outro (os alunos). O professor não busca o conhecimento puro, pois toda a sua atenção está voltada para a eficácia da ação a ser realizada. Por conseguinte, se o professor procura conhecer, é geralmente no intuito de melhorar a sua ação, de enfrentar melhor os múltiplos problemas da sala de aula. Além disso, se o professor não é um cientista, é certamente porque seus juízos não podem se limitar aos juízos empíricos. Os juízos dos professores são juízos sociais, visto que eles se referem às interações em sala de aula, à realização de uma tarefa. São também juízos de valor, porque se apoiam num certo número de finalidades e de regras normativas que visam a transformar os outros (os alunos) num sentido considerado desejável.

Nota-se que a prática atua como transformador de obrigações burocráticas impostas pelas instâncias superiores: a maneira de aplicar os programas de curso torna-se diferente perante a prática na carreira. A prática torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os problemas que surgirão. O professorado experiente consegue organizar e ajustar o tempo e respeitar o programa a ser seguido.

O fato de ter ensinado várias matérias e a diferentes séries ajuda os docentes a fazer relações entre as diversas partes do currículo. Argumenta-se, assim, que o papel da prática na gestão pedagógica age como um fator de melhoramento da educação (TARDIF; LESSARD, 2014), onde, percebe-se que até hoje: ensinar se aprende, em grande parte, ensinando (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 285).

Certas razões tornam a prática necessária e qualificante para a vida docente, entre elas, deve-se elencar que a formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se a docência *in locu*. Segundo Zeichner (2010, p. 65): “existem consideráveis provas empíricas de que os modelos tradicionais de formação docente baseados na experiência de campo estão desconectados dos conteúdos baseados nos cursos e da preparação pedagógica”. Em outras palavras, “as ciências da educação, muitas vezes, não levam em consideração condições concretas de exercício do magistério” (GAUTHIER, 1998).

Para além da formação, a organização celular do trabalho em classe faz com que cada professor fique, geralmente, entregue a si mesmo na aprendizagem do ofício. A docência se aprende, assim, solitariamente. Desse modo, a prática se cristaliza, então, no saber-fazer, nas rotinas de trabalho, que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos.

Em resumo, destacam-se características marcantes da reflexão prática docente, esta apresentando-se como: jurisprudência composta por truques, estratégias e maneiras de fazer; os mais valorizados pelos professores quando atuam; principal elemento do saber ensinar; base de compartilhamento de saberes; fonte privilegiada do saber ensinar; constituinte dos fundamentos da carreira docente; espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes; transformadora de obrigações burocráticas; elemento de maior flexibilidade e aptidão para adaptar os problemas que surgirão. Assim, segundo os trabalhos supracitados neste capítulo, a reflexão na ação do professorado constitui-se de características essenciais para o desempenho de uma melhor atuação profissional.

Deve-se ressaltar que a prática reflexiva docente não aparece como elemento corporativista ou aquele de impõe uma verdade pedagógica dos mais “experientes” sobre os iniciantes ou como a “máscara do adulto” da obra benjaminiana. Pelo contrário, relata-se a troca de “experiências” entre profissionais com tempos e

histórias variadas, visando ao melhor desempenho da função laboral, diferentemente das críticas apontadas contra essa característica. Como relatado no início deste capítulo, mesmo apresentado várias características positivas acerca da reflexão prática destes profissionais, os autores advertem que esta ainda é desvalorizada no ambiente de formação docente e pesquisa acadêmica. Desse modo, para melhor compreensão do tema, analisar-se-á o papel da prática docente nesses dois ambientes.

2.2 Desvalorização da reflexão prática docente na formação do professorado

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 83) indicam que “o saber que menos ganhou destaque na história da formação docente foi o da experiência”. De forma semelhante, Tardif (2014) aponta a desvalorização da experiência na formação e *status* do professorado, indicando que os saberes advindos da realidade prática de sala de aula são pouco valorizados por instituições e mecanismos que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares, assim como das organizações pedagógicas:

(...) é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico ou prático. (TARDIF, 2014, p. 241).

Historicamente, tanto Tardif quanto Gauthier indicam que o advento da psicologia na educação marca o início da desvalorização da experiência docente na formação acadêmica, fato este que coincide com a “vitória do positivismo” como filosofia científica demonstrada por Schön (1982) no capítulo anterior. Tardif (2014) defende que a psicologia se torna o paradigma de referência para a pedagogia. Ela se integra à formação dos professores, aos quais fornecem saberes positivos e pretensamente científicos, assim como meios e técnicas de intervenção e controle.

Isso decorre da ideia de transformar a pedagogia em uma ciência, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos no fim do século XIX (GAUTHIER, 1998). Defendia-se o fazer pedagógico como uma ciência aplicada e alicerçada nas descobertas psicológicas, consideradas uma ciência pura naquele período. Esperava-se, assim, um agir pedagógico com características de um engenheiro (ou técnico), na visão clássica da época, objetivando aplicar aos problemas soluções preestabelecidas cientificamente. Não era de se estranhar que esta concepção naufragou:

(...) na verdade, os professores criticam, com razão, a não pertinência prática desses saberes no contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc. (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Esta versão “universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional” (GAUTHIER, 1998, p. 27), transformando a pesquisa educacional em realizações de laboratório ou clínica, com pouco potencial de “transferibilidade” (GAUTHIER, 1998, p. 51) para a sala de aula, gerando até críticas mais ácidas sobre a teoria educacional:

(...) o teórico da aprendizagem é o professor particular por excelência. Ele raramente, ou talvez nunca, trabalha com um grupo, quer que seja um grupo de pombos ou macacos. Imaginem seu horror ao ter que enfrentar um bando de ratos para ensinar-lhes a pressionar a alavanca. (DUNKIN; BIDDLE, 1974, p. 52 *apud* GAUTHIER, 1998, p. 52).

A partir desta lógica, a antiga pedagogia geral vai sendo progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em subdomínios especializados cada vez mais autônomos, alimentados pela ciência da educação nascentes. A formação dos professores perdeu, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. Esses fenômenos se manifestam por meio de uma “racionalização” da formação e prática docentes, esta baseada na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores

sujeitos às exigências da produção universitária, formando um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente. Assim, encontramos a aplicação das teorias positivistas, ou no repertório de Schön (1982) a implementação do modelo de Racionalidade Técnica na carreira do professorado.

Desse modo, a educação acaba se tornando uma técnica guiada por valores psicológicos e laboratoriais. Segundo Tardif (2014), é esse o modelo do professor proposto pelo movimento escolanovista: o docente que fundamenta sua ação nas ciências da educação, principalmente na psicologia. Sua prática educativa participa, da ciência e da moral; conjugando os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem “O professor ideal é, portanto, uma espécie híbrida de Skinner com Carl Rogers” (TARDIF, 2014, p. 164).

Apesar das inegáveis vantagens, a psicologia cognitiva revelou sérias limitações. Supunha-se que, em uma sala de aula, ocorreriam apenas atividades uniformes e previsíveis, não levando em consideração outras variáveis como as relações afetivas, a questão da autoridade, entre outras. Do mesmo modo, demonstrava uma “visão relativamente simplista da atividade pedagógica, pois concebe como um trabalho didático que se insere numa relação pedagógica no singular” (GAUTHIER, 1998, p. 156).

Referindo-se à atualidade dos cursos universitários de formação de professores, Tardif (2014) defende que a maioria também continua sendo dominante por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, não por lógicas profissionais; além disso, observa-se ainda a existência de uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão (educação básica) e os responsáveis pela formação prática (acadêmicos). Os currículos universitários ainda são exageradamente especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, apresentando pouco impacto nos alunos. Nas palavras de Teodoro (1991, p. 43 apud PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 87):

O contexto universitário caracteriza-se pela sua linguagem especializada, pelo corte de saberes em disciplinas reconhecidas, pela obrigação de referir a suas ideias às de outros autores, utilizando-se abundantemente de citações e ligando a autoridade intelectual à posição hierárquica, que produz um conhecimento predominantemente escrito, o que não ajuda verdadeiramente os professores na sua prática profissional (...). O contexto da sala de aula difere fundamentalmente dos precedentes por não valorizar nem o discurso nem o escrito, assentando antes na interiorização de uma doutrina da ação,

na capacidade de fazer face ao imprevisto, de tomar em conta a multiplicidade das variáveis da situação.

Ou na teorização de Gatti e Barretto (2009, p. 257):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Tardif (2014) advoga que devemos repensar as relações entre teoria e prática, valorizando e reconhecendo os saberes práticos como fonte de conhecimento, ideia que se opõe à visão tradicional desta relação. Nesta concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, ideais preconcebidos, etc. Além disso, ainda segundo este conceito tradicional, o saber é produzido fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. Os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor.

Essa formação [organizada em torno de lógicas disciplinares] também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante estas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 242).

Pimenta e Anastasiou (2002) categorizam este enfoque como técnico ou academicista, em que o conteúdo de ensino é composto dos conhecimentos científicos, e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados pela pesquisa científica, havendo clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado: o teórico deriva do conhecimento científico, elaborado externamente e indiferente à qualidade de sua aplicação prática. Gatti (2000) classifica como: concepção dualista sob forma de “vasos não comunicantes” em que predomina a metodologia de disponibilizar em primeiro lugar a teoria; e, depois, a instrumentalização do que aprendeu. Não obstante, na realidade brasileira, isso ocorre oferecendo de forma estanque noções de Sociologia, Psicologia, entre outras; acreditando que, assim, o futuro docente fará uma síntese e estabelecerá as ligações necessárias. Entretanto, o que se tem visto como resultado é que “a teoria acaba por nem explicar nem esclarecer a prática; ao contrário, esta frequentemente contradiz aquela” (SOARES, 1983 apud GATTI, 2000, p. 56). Já no relato de Zeichner (2010, p. 114):

Como os outros muitos professores da época, haviam-me ensinado a crer que as respostas aos problemas da prática estavam nos estudos e nas teorias que emanavam das universidades. Como aspirante à professor, haviam-me ensinado a pensar que a autêntica investigação – com I maiúsculo – realizavam os acadêmicos da universidade, e meu trabalho como professor consistia em aplicar os resultados destes estudos.

Internacionalmente, encontramos evidências concretas desta separação no relato deste pesquisador. Zeichner (2010) defende que a maioria dos programas de formação docente guiam-se pela ideia de que o desenvolvimento profissional interculturalmente competente é, primordialmente, uma atividade centrada em ler textos e discuti-los na universidade, ou de levar futuros professores a escolas culturalmente diferentes para que adquiram experiência de campo. Nesta relação tradicional entre instituições de formação, afirma-se que a experiência é patrimônio exclusivo dos professores universitários e que o papel dos centros educativos é

oferecer espaços onde os futuros professores possam praticar seu ofício e aplicar as teorias aprendidas na universidade. “Também é função das escolas oferecer a possibilidade de um consumo passivo de atividades de desenvolvimento profissional da universidade e outros ‘experts’ (ZEICHNER, 2010, p. 83).

Geralmente, neste modelo, existe uma grande desconexão entre o currículo do programa de formação docente na universidade e o trabalho dos professores nas escolas. O habitual é que os professores “de estágio supervisionado” que monitoram os trabalhos dos professores em formação em suas aulas apenas conheçam o que ocorre nas salas das universidades, e o mais comum é que estes professores universitários tampouco conheçam o que ocorre nas classes dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 83, tradução nossa).

Nota-se os efeitos desta hierarquia dos saberes, ao analisar as funções dos estágios na formação docente. Segundo Zeichner (2010), os práticos que recebem e convivem com os futuros docentes, geralmente, têm pouca capacidade de intervenção no programa geral de formação de professores, sendo os acadêmicos os que tomam a maior parte das decisões, até referente às práticas de campo que se realizam nas escolas. Esta desconexão das práticas tradicionais e supervisão acaba por minar a qualidade de aprendizagem docente.

No tocante ao desenvolvimento profissional (algo parecido com os saberes da formação docente na teoria tardifiniana), a universidade exige que os práticos compareçam aos campus universitários para os cursos organizados por estas instituições, muitas vezes, sem ter em conta seus participantes nem seus contextos. Estudos têm demonstrado que os professores normalmente não valorizam estas formas dominantes de desenvolvimento profissional, apresentando-se desconectadas de seu lugar de trabalho, habitualmente não se ocupando de suas necessidades ou preocupações concretas, nem se assentando nos conhecimentos que os práticos carregam com estas experiências (ZEICHNER, 2010).

Ao defender que o exame dos planos de estudo da Universidade de Winsconsin (EUA), Zeichner (2010) demonstra que essa pesquisa não findaria em resultados de cursos cujas leituras recomendadas incluíssem a voz do professor prático e os

conhecimentos de seus achados pedagógicos. No tocante à averiguação de leituras sobre pesquisa, encontramos o mesmo panorama:

(...) as vozes que se ouviam nestes artigos e livros eram principalmente acadêmicas, e não as de professores da educação pré-escolar, primária ou secundária. Meu compromisso com a investigação-ação não se correspondia com minha prática real, uma prática de desvirtuava a mensagem que pretendia transmitir aos alunos. Descobriram, realmente, meus alunos o papel do professor como produtor de conhecimentos e reformador, quando nas leituras que assinavam não havia nada que tivesse escrito um professor ou outros alunos de formação do professorado? (ZEICHNER, 2010, p. 125, tradução nossa).

Outro fato destacado pelo pesquisador se refere às reuniões sobre formação docente que discutem o tema justiça social em que a maior parte dos defensores e pesquisadores conhecidos em solo norte-americano não participam, inviabilizando o debate teórico com estes nomes. “O baixo status da formação docente dentro do ensino superior e a persistência de critérios de promoção profissional e obtenção de titularidade não valorizam o bom trabalho da prática de formação docente” (ZEICHNER, 2010, p. 53). Em outras palavras, “as universidades não recompensam seus professores por dedicar tempo para falar com professores não universitários sobre o significado e a importância de seu trabalho” (ZEICHNER, 2010, p. 155). Desse modo, defende-se a necessidade de equilíbrio entre os saberes docentes e os acadêmicos.

(...) embora não tentemos eliminar as obras acadêmicas em nossos cursos, se tivermos procurado estabelecer em nosso currículo um equilíbrio entre os conhecimentos gerados pelos profissionais e pelos acadêmicos. Creio que este exemplo de minha batalha pessoal contra as contradições entre minha prática e minha teoria é uma boa demonstração de que, inclusive quando a formação do professorado existe um compromisso explícito com a ideia do professor como investigador, algumas vezes o compromisso não chega suficientemente longe. (ZEICHNER, 2010, p. 126, tradução nossa).

Nesta teorização, ao tratar da formação docente para um público oprimido em solo norte-americano, indica-se a divergência entre alunos dos centros públicos

estadunidenses e seus professores. Cerca de 38% dos discentes pertencem a minorias étnico/raciais. Nos grandes centros urbanos, o percentual de estudantes “de cor”⁵ ultrapassa os 70% no total, um em cada cinco alunos menores de 18 anos vive na pobreza e mais de um a cada 7 alunos não tem o inglês como língua principal, apresentando, assim, déficit no aprendizado dessa língua. Este *apartheid* pode indicar que apenas uma parcela privilegiada da população consegue alcançar a formação superior.

A diferença agrava-se mais quando tratamos dos programas de formação docente analisados pelo autor. A resposta desses ao grande desafio dos professores práticos tem sido de adicionar ao currículo um ou dois cursos sobre educação multicultural, ensino bilíngue, entre outros, sem ao menos desenvolver estratégias que articulem o saber prático reflexivo dos professores destas escolas básicas. De fato:

Os professores e outras profissionais responsáveis pela formação docente: brancos, monolíngues e que tem o inglês como língua materna; habilitados para a formação do professor para a diversidade, frequentemente não detêm experiência como professores em escolas primárias e secundárias que apresentam as características multiculturais descritas. A falta de diversidade - entre os professores, o pessoal administrativo e os alunos de muitos programas de formação docente - destrói os esforços para preparar alguns professores competentes interculturalmente. (ZEICHNER, 2010, p. 32, tradução nossa).

Em torno de 14% de todos os professores de ensino superior e mais ou menos 15% na área educacional são “de cor”. Esses dados apresentam melhorias quando comparados aos dos anos 1980, entretanto continuam expondo uma grande separação social e cultural. Um dado a ser ressaltado relaciona-se à falta de experiência dos professores universitários em desenvolver trabalhos nas escolas culturalmente diversas e com elevada pobreza: estas, semelhantes às instituições nas quais os professores do ensino básico vão atuar. Alguns dados revelaram que “no fim da década de 1980, menos de 5% dos formadores docentes haviam trabalhado durante um ano em um distrito escolar urbano” (ZEICHNER, 2010, p. 51).

Como exemplo dessas problemáticas em território nacional, encontra-se nos estudos de Bernardete Gatti (GATTI, 2000; GATTI, 2003; GATTI; BARRETO, 2009;

⁵ Neste caso, preferiu-se a tradução literal do termo: “de color” do original em espanhol.

GATTI, *et al.*, 2010), uma fonte privilegiada de concretizações das discussões supracitadas. Tendo em vista a historiografia da profissão, demonstra-se, nos trabalhos dessa pesquisadora, o infortúnio relativo à formação docente no Brasil, principalmente em decorrência do aumento de oferta das licenciaturas nas décadas de 1970 e 1980 sem mais discussões segundo os modelos instituídos no fim do século XIX e início do XX; assim como da adoção do modelo “3+1”: bacharelado em área disciplinar e complementação pedagógica de um ano: trazendo problemas ao “centrar o perfil de formação docente somente no conhecimento disciplinar específico e não na formação e um professor para a educação básica” (GATTI, *et al.*, 2010, p. 96).

Denuncia-se o modelo de formação predominante no País que ainda reflete, em tons atenuados, “a perspectiva de uma certa elite, que valoriza o enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento e de uma qualidade cujos componentes que não são esclarecidos” (GATTI, 2003, p. 244). Assim, é oferecido “um ‘verniz’ superficial de formação pedagógica que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas” (GATTI, 2003, p. 241).

No tocante à formação dos acadêmicos responsáveis por lecionar nos cursos superiores das licenciaturas, Gatti (2003) indica a falta de experiência destes quanto ao ensino fundamental, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes, da escola como entidade social concreta e do alunado do ensino fundamental (GATTI, 2003, p. 246). Indica-se que a maioria desses profissionais é selecionada pela *expertise* na área disciplinar, pelas pesquisas na área; entretanto não se leva em consideração conhecimentos de aspectos educacionais relativos às redes de educação básica e as características de seus professores. Segundo a autora, em alguns estudos, chegou-se a ponto de encontrar “docentes que não sabiam que atuavam em licenciaturas na formação de professores para a educação básica” (GATTI, 2014, p. 268).

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros

professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave. (GATTI, 2016).

Complementando:

A gente constata em entrevistas e em pesquisas com docentes das faculdades que eles não têm a noção de que estão formando um profissional da Educação, que vai para a sala de aula lidar com crianças e adolescentes. Eles trabalham para formar intelectuais e pesquisadores. Até certo ponto isso é importante. Mas essa é apenas parte da formação. É preciso focar também na prática social nas escolas. Dizer para os acadêmicos que eles têm de formar professores para a sala de aula chega a escandalizá-los. Muitos encaram essa questão como algo menor. Essa mentalidade vem de longe, lá dos séculos XVI, XVII. E até hoje prevalece. (GATTI, 2016).

Em uma de suas entrevistas, além da capacidade de formação, demonstra-se a questão dos concursos públicos para estes formadores nas licenciaturas: onde, como supracitado, privilegia-se a formação na área específica de conhecimento e não se exige conhecimentos didáticos.

(...) Mas quando se trata de selecionar para o trabalho nas licenciaturas, o que está sendo selecionado são professores para formar professores da educação básica. Entra um professor que nunca teve formação didática na vida. Ele faz o curso numa área específica, depois faz mestrado e doutorado e presta o concurso. Ele não tem ideia do que é didática, dos aspectos pedagógicos do trabalho docente, do que é uma prática de ensino. Muitos têm dificuldade para dar aula mesmo no ensino superior. Até mesmo porque hoje o jovem que está no ensino superior é um adolescente de 17, 18 anos, com demandas e necessidades de comunicação, de motivações e de aprendizagem específicas. (...) Como um professor que não tem formação pedagógico-didática vai formar professores? Isso é muito complicado. E acontece também na área da educação; ele faz um curso de Pedagogia, faz o mestrado, que hoje é voltado para pesquisa, faz o doutorado e presta concurso em uma área específica. Ele é muito bem formado em história da educação ou em sociologia da educação, mas não tem uma formação associada à formação para o trabalho social como professor. Se vai dar aula

na área específica, tudo bem, ele está relativamente adequado; mas ele tem de lembrar que a natureza do curso – licenciatura – em que ele está atuando impõe algumas perspectivas diferenciadas. É isso que eles têm dificuldade de perceber. (GATTI, 2014, p. 259).

No mais, Gatti indica uma confusão entre o que é a vida científica de um professor em uma universidade federal ou estadual e o trabalho de formação docente na graduação: este considerado de introdução a conhecimentos básicos. Defende que “a pesquisa alimenta, mas não se formam professores apenas tratando com estudantes neófitos de problemas de ponta das ciências” (GATTI, 2014, p. 266). De forma semelhante, a pesquisadora advoga que a seleção docente para a formação de professores deve pautar por aspectos como: “experiência na educação básica, capacidade de participação na construção e adesão a uma proposta pedagógica e sólidos conhecimentos na áreas específica” (GATTI, 2000, p. 93).

No estudo: Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, *et al.*, 2010), ao analisarem, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior nas áreas de: Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Ciências Biológicas, atinam elementos em comum com os autores até então analisados.

Segundo os achados dessa pesquisa, no tocante aos estágios do curso de Pedagogia, em que o elemento prático surge com maior intencionalidade na formação docente, as ementas não disponibilizam informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Os objetivos não estão clarificados, assim como o acompanhamento e toda a estrutura necessária para esta atividade. Essa situação pode sinalizar que os estágios são considerados uma atividade à parte do currículo, transformando-se em um problema, pois deveriam integrar o campo formativo. Conclui-se que parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Os currículos apresentam-se fragmentados com um conjunto disciplinar bastante disperso e com um conjunto de disciplinas sequenciais sem articulações explícitas entre si.

A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficientes. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (ANDRÉ, 2002). (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121).

Revela-se uma maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para a maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho. A parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais para as escolas e salas apresenta-se bastante reduzida. Desse modo a relação teoria-prática mostra-se comprometida desde a base formativa. São frequentes terminologias “que dão ênfase ao embasamento teórico das práticas, onde registra-se a preocupação com teorizações sem relação com ações pedagógicas de forma panorâmica e pouco aprofundada” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 128). Ao analisar especificamente a disciplina Didática, constata-se o predomínio de discursos teóricos sem seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar e em 18% dos cursos esta disciplina nem sequer está presente (GATTI & BARRETO, 2009). Assim Gatti defende que a mentalidade predominante nos cursos de Pedagogia é anacrônica, e não atende às demandas sociais do país (GATTI, 2016a).

Na análise das disciplinas que compõem a categoria “Conhecimentos relativos à formação profissional específica”, verifica-se a predominância quase total de aspectos teóricos que contemplam as possibilidades de práticas educacionais

associadas e estas teorizações e suas implicações. As ementas registram preocupações sobre o porquê ensinar, entretanto apresentam de forma incipiente o “quê” e “como” ensinar (GATTI, *et al.*, 2010, p. 104). Em resumo, o curso de pedagogia:

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 131).

Relativo ao curso de Língua Portuguesa, constata-se que as disciplinas de metodologia e prática docente referem-se a generalidades, supondo que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. Notam-se “desequilíbrios entre formação na área e formação para a docência” (GATTI; BARRETO, 2009). Em outras palavras, estes cursos “formam mais na direção do especialista disciplinar do que na direção de um professor que deverá trabalhar com o ensino para crianças e jovens nas escolas de educação básica” (GATTI, *et al.*, 2010, p. 108).

No componente curricular Matemática, constata-se maior proporção de horas-aula dedicadas às disciplinas de conhecimento especializado da área. Cerca de 16% dos currículos examinados apresentam conteúdos bastante especializados e aprofundados, importantes na formação de profissionais matemáticos de uma forma geral, porém, “não tão importantes para professores da educação básica” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 143).

Outro aspecto que indica a fragilidade desses cursos é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, em que quase não existe uma perspectiva de formação integradora. Nesse sentido, a falta de

critérios e de práticas, claramente explicitados nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos (a escola básica e o ensino superior) constitui também uma debilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 146).

No tocante aos cursos de Ciências Biológicas, os dados pesquisados mostram que a maioria das disciplinas obrigatórias referem-se aos conhecimentos específicos da área (64,3%), porcentagem antagônica aos conhecimentos específicos para a docência (10,41%). Não foi observada articulação entre formação específica e pedagógica. Em 25% dos cursos, as disciplinas pedagógicas somente começam a fazer parte da grade a partir da segunda metade do curso. Novamente, o foco dos cursos não está na formação de professores. No apanhado geral de todos os cursos, as pesquisadoras chegam à seguinte conclusão:

(...) o currículo proposto nesses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 152).

Segundo Gatti (2000), as licenciaturas de forma geral ocupam um lugar de “curso menor”, sendo oferecidas em sua maioria por instituições isoladas de ensino superior. Apresentam-se fragmentadas sem articulação conveniente entre disciplinas de conteúdos básicos e disciplinas pedagógicas. Agrega-se a isso a falta de livros com conteúdos básicos e metodológicos de ensino. No campo educacional há boa bibliografia crítica, mas pequeno e desatualizado acervo bibliográfico sobre questões diretamente ligadas à aprendizagens básicas e à prática docente: “o quê” e “como”

fazer. Segundo a pesquisadora: apenas desenvolver a crítica não basta, pois esta acaba sendo estéril e vazia de referenciais concretos. Do mesmo modo, “entre os alunos e professores do ensino superior, há uma tendência grande a se menosprezarem as questões do ensino e a formação para o exercício do Magistério” (GATTI, 2000, p. 40).

No dossiê Professores do Brasil: impasses e desafios (GATTI; BARRETO, 2009), ao analisarem as características de 137.001 estudantes de licenciatura dos cursos supracitados além de: Física, Química, História, Geografia e Letras, segundo o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), Gatti e Barreto (2009) indicam outras relações entre formação e prática docente. Constatase o extremo desequilíbrio entre aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos, estas representando apenas 2,6% das técnicas de ensino dos formadores, levando a crer que estes estudantes têm contato, de fato, com materiais textuais fragmentados.

Em um comparativo desses trabalhos nacionais, as pesquisadoras advertem que o currículo não está voltado para questões ligadas ao campo da prática profissional, privilegiando preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Os estágios apresentam-se de forma “insipiente, sem planejamento e vinculação clara como os sistemas escolares” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 259).

Gatti (2000) indica o baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciandos com a formação profissional. Evidencia-se que a formação teórico-prática não assegura um mínimo para atuação, em que os licenciados enfatizam que: os formadores deveriam dar mais atenção às aulas e aos processos; revisão de conteúdos voltados para a análise de problemas concretos da educação, dando ênfase à realidade educacional brasileira; caráter mais prático na orientação geral dos

cursos, de forma a colocá-los diante de situações reais. A pesquisa propõe a necessidade de integração entre teoria e prática e a superação da segmentação disciplinar.

(...) os alunos que ainda não tiveram experiência de Magistério declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se acharem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de ensino básico, e que o estágio não favorece o início de sua prática, sendo em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado. (GATTI, 2000, p. 53).

Diante desses dados, Gatti (2014) advoga que as práticas devem ser consideradas com seriedade. Entretanto muitos criticam esta posição com acusações de instrumentação da prática. A pesquisadora adverte que não podemos confundir prática profissional com mecanicismo ou tecnicismo. Prática é uma ação social efetiva com suportes metodológicos que não podem ser desprezados. A concepção acadêmica brasileira apresenta certo aligeiramento de interpretações quanto aos conceitos relativos a ações instrumentais no meio educacional. Tachar uma ação docente de instrumentalista, ou tecnicista, é superficial quando se está tratando de atuações de professores, defendendo que “nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar” (GATTI, 2016a), algo que não ocorre nas faculdades.

Valorizo muito a filosofia e a história da educação, mas só com esse conhecimento o professor não está pronto para entrar numa sala de aula, em qualquer nível da educação. Hoje os estudantes que entram na Pedagogia não tiveram formação para ser professor antes desse curso. Vêm do ensino médio geral. Então, para atender às Diretrizes Nacionais é preciso formar esse estudante como professor para os primeiros anos da educação básica. Não é apenas estudando política, tendo um compromisso político que você vai ser um bom professor. Compromisso político com a qualidade da educação pública é absolutamente necessário. Mas compromisso político abstrato, sem saber o que e como fazer educação escolar, não resulta em aprendizagens necessárias aos alunos na contemporaneidade. Tem que ter o compromisso e o saber fazer. (GATTI, 2014, p. 273).

Em resumo:

De modo geral, nem as públicas nem as privadas estão realmente formando professores. A crítica às universidades públicas é que elas não faziam uma associação adequada entre as teorizações e as práticas, que é um movimento de interdisciplinaridade, difícil, inclusive para os professores doutores que estão nessas universidades, pois a formação deles é disciplinar, e não interdisciplinar. Como de certa maneira abandonamos os estudos de didática e das práticas de ensino com teorizações adequadas e fortes, eles também não têm onde se apoiar. No Brasil, deixamos de lado essas questões, confundindo didáticas e práticas de ensino com tecnicismo, confusão que estamos começando a desfazer. Não tenho dúvida de que as universidades públicas formam um corpo discente um pouco melhor, pois já trabalham com um grupo selecionado, estudantes que vêm para a universidade com vontade de estudar. E têm um currículo acadêmico bem mais forte. Então, saem com uma formação acadêmica melhor, mas não com uma formação para ser professor. (GATTI, 2016b).

Fato semelhante ao defendido por Pimenta e Anastasiou (2002), indicando que o retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como ponto de partida (e de chegada). Reinventando-se os saberes pedagógicos com base na prática social da educação e na prática social de ensinar.

Em um apanhado geral, demonstra-se que a concepção do modelo de Racionalidade Técnica de Schön (1982) apresenta características semelhantes nos relatos dos autores específicos da área da educação, diferindo apenas a nomenclatura e exemplos específicos dessa abordagem na vida profissional docente. Cada um, à sua maneira, apresenta uma dicotomia entre os tipos de conhecimentos prestigiados pela tradição acadêmica e os tipos de competências valorizados no cotidiano do professorado, criticando a formação pautada por lógicas disciplinares, classificadas como: aplicacionista (TARDIF, 2014), técnico ou academicista (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002), dualista sob forma de vasos não comunicantes (GATTI, 2000).

De modo geral, indica-se uma epistemologia particular da formação docente, baseadas em um conhecimento sistemático e, de preferência, científico: baseado em realizações de laboratório ou clínica, dividida em subdomínios especializados e

autônomos com atividades uniformes não levando em consideração outras variáveis, principalmente a prática profissional.

Segundo Tardif e Gauthier, esta metodologia se apresenta de forma monopolista com a introdução da psicologia behaviorista como área da educação, em um período histórico próximo ao triunfo do positivismo como filosofia científica. Em solo brasileiro, os estudos de Bernardete Gatti apresentam a historiografia da carreira docente e o infortúnio da formação profissional, valorizando os componentes específicos do bacharelado e a complementação de apenas um ano para a formação pedagógica. Desse modo, indica-se a formação docente como complementação de um especialista e nas visões mais críticas a adjetivação de curso menor nas instituições que também oferecem o bacharelado.

Outra característica marcante destes estudos trata da separação entre conhecimento especializado e a familiaridade profissional no desempenhar ações voltadas para o cotidiano, como no exemplo dos concursos para os futuros formadores docentes apontado nas teorizações de Gatti. Nesses casos, indica-se o alheamento ou puro desconhecimento das condições concretas das redes, em que se valoriza apenas o conhecimento específico e a expertise da área. Em outras palavras, apresenta-se uma visão de conhecimento profissional hierarquizado no qual “princípios gerais” ocupam um nível superior, enquanto a “resolução de problemas concretos” apresenta um papel inferior. Como regra geral, quando maior for a proximidade de alguém com a ciência básica, maior será o status acadêmico.

Assim, a formação docente apresenta as mesmas características universitárias das demais áreas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, em que a ordem curricular segue em paralelo às ordens nas quais os componentes do conhecimento profissional são “aplicados”. Primeiro a ciência básica e aplicada relevante; então, as habilidades de aplicação para os problemas reais da prática. Como exemplo específico da carreira docente, indica-se a base de atividades centradas em ler textos e falar deles na Universidade, e depois levar futuros professores para escolas públicas onde testarão o discutido nas aulas, como indicado por Zeichner (2010). No mais, encontra-se exemplos mais sensíveis no tocante à atuação dos futuros professores nos levantamentos de Gatti em que se demonstra que os estágios supervisionados são mal fiscalizados ou praticamente não ocorrem em instituições com características das escolas municipais e estaduais. Assim, o conhecimento real reside nas teorias e

técnicas da ciência básica e aplicada. A habilidade para a resolução de problemas tem um papel secundário na formação, sempre sendo guiada pela base teórica anterior, no momento em que a ciência relevante for interiorizada

2.3 Desvalorização da reflexão prática como fonte de pesquisa e conhecimento

Principalmente nas obras de Tardif (2014) e Zeichner (2010), observa-se uma visão desvalorizada do papel do professorado na pesquisa acadêmica e a falta de protagonismo da carreira nas pesquisas e atuações de ponta, resultado este da pouca importância acadêmica da prática nas salas de aula da educação básica:

Se sou um professor numa Universidade no Rio de Janeiro e publico um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para a minha ascensão na carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nesta cidade? Este exemplo mostra que a pesquisa universitária sobre o ensino é demasiadas vezes produzida em benefício dos próprios pesquisadores universitários. Noutras palavras, ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas da carreira universitária. Em consequência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimento de segunda mão. (TARDIF, 2014, p. 239).

Zeichner (2010) apresenta exemplos crassos da relação de subserviência da prática laboral e a pesquisa acadêmica, na qual se advoga que os docentes estão extremamente limitados nas possibilidades de influir no alcance e nas condições de seu trabalho. Em outras palavras, os mundos da investigação do professor e da pesquisa acadêmica seguem separados, nos quais pouca atenção é dada ao uso de pesquisas dos profissionais da educação básica.

Assim, os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Tardif (2014) indica que este fenômeno caracteriza o desenvolvimento atual das instituições universitárias, que caminham para uma crescente separação das

missões de pesquisa e de ensino. Assim, “o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2014, p. 35). Segundo Zeichner (2010, p. 160), no geral, os práticos não veem muito valor nos estudos acadêmicos, e os acadêmicos não demonstram muito apreço pela pesquisa dos práticos. Os mundos da pesquisa do professor e da pesquisa acadêmica raramente se entrecruzam, mesmo que as duas histórias expostas se refiram a um enclave familiar. Entretanto, esta disputa por representatividade não é balanceada, diante do status acadêmico, os profissionais do ensino básico sempre apresentam uma classificação desvalorizada como demonstrado ao longo deste trabalho.

(...) de certo modo, parece-me que estas relações [entre acadêmicos e professores práticos] tem cheiro de colonialismo... Tenho a impressão de que são outros que debatem os que nós mesmos deveríamos debater, e que são outros quem se beneficiam de uma economia que lhes recompensa por interpretar nosso mundo. (THREATT, 1994 *apud* ZEICHNER, 2010, p. 154, tradução nossa).

De modo semelhante, mesmo com os conhecimentos das comunidades de pesquisa do professor pelo mundo e o relativo fácil acesso aos conhecimentos gerados pelos professores do ensino básico, segue-se observando uma indiferença geral nas forças vivas da pesquisa acadêmica perante os conhecimentos profissionais dos práticos-reflexivos.

Por exemplo, na última edição do *Handbook of Research on Teaching* (WITTROCK, 1986), da *American Educational Research Association*, as quais supomos ser o mais recente no quesito ensino; há trinta e cinco capítulos e mais de cem páginas dedicadas a temas como o ensino das matemáticas, os estudos sociais, a gestão da aula e educação bilíngue. Entretanto, não há um único capítulo escrito por um professor que trabalhe em sua aula, e muitas poucas referências, se é que há alguma, a algo escrito por um professor do ensino fundamental ou médio. O mesmo ocorre com *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (REYNOLDS, 1989), uma publicação muito influente nos Estados Unidos, e com a maioria dos outros livros deste tipo, cuja edição é controlada pelos acadêmicos das universidades. Dizer que os professores não têm tempo para escrever não

serve de desculpa, pois há muito material publicado por estes que poderia se utilizar. Os guardiões da base do conhecimento no mundo da educação mostram-se mais dispostos a tolerar a investigação ação, porém quando chega o momento de definir o que a autêntica investigação educativa, não parece que aquela valha. (ZEICHNER, 2010, p. 123, tradução nossa).

O autor vai além, ao acusar que a maioria das Universidades dos Estados Unidos que oferece o curso de Doutorado, provavelmente “não aceitaria um estudo sobre pesquisação como tema de Tese” (ZEICHNER, 2010, p. 124).

Hoje, na *American Educational Research Association* temos grupos que trabalham na investigação do professor e com pesquisação. Entre os oito mil pesquisadores, mais ou menos, que participam na conferência anual e apresentam trabalhos há mais ou menos alguns professores de ensino fundamental e médio, porém seus status e relevância na organização são claramente marginais. Em muitos sentidos, no que se refere à definição do que se considera investigação educativa, a pesquisação não soube alterar o equilíbrio de poder entre a universidade e as escolas. (ZEICHNER, 2010, p. 124, tradução nossa).

Como supracitado, vivemos uma distância e entre o mundo da investigação dos práticos docentes e a pesquisa acadêmica. Zeichner (ZEICHNER, 2010) indica uma resistência dupla: por um lado, muitos professores da escola básica pensam que os estudos realizados na Universidade são irrelevantes para a vida escolar; por outro lado, muitos acadêmicos desdenham dos conhecimentos gerados na escola, classificando-os como triviais e “intrancentes” para o trabalho acadêmico. É muito raro que trabalhos de pesquisadores acadêmicos cite conhecimentos produzidos por professores do ensino básico, ou que estes sejam empregados nos programas de formação profissional. Como demonstra-se neste levantamento bibliográfico:

Em sua maioria, as pesquisas educacionais ignoram os professores fora das universidades e vice-versa (EVANS e COLS, 1987). Apesar da chamada revolução da informação do professor em todo o mundo, e do muito que hoje se fala dos professores como produtores de conhecimento (RICHARDSON, 1994), o que segue dominante entre os professores de aula é uma ideia de pesquisa em educação segundo a qual: a) a pesquisa é uma atividade realizada por pessoas estranhas a aula e em benefício também de quem está fora dela (NIXON, 1981), e b) a teoria educacional é o que os outros de maior status e prestígio na hierarquia acadêmica tem a dizer sobre os professores

e seu trabalho (ELLIOT, 1991). A política econômica de produção e utilização de conhecimentos, que outorga um elevado status e muitos benefícios (...) (CARTER, 1993), gerou, inclusive, a situação na qual os professores negam a legitimidade de seus próprios conhecimentos gerados por meio de indagações baseadas a escola. (ZEICHNER, 2010, p. 152, tradução nossa).

Uma das hipóteses sobre o ceticismo dos professores acerca da pesquisa educacional é o uso entre os acadêmicos de uma linguagem especializada que somente tem sentido para os membros de determinadas subcomunidades de pesquisa. “No geral, quanto mais abstrato o trabalho que se realize, maior é o status na ordem hierárquica acadêmica; e quanto mais útil e aplicável a prática e este trabalho, menor é o status de quem realiza” (SOMEKH, 1993 *apud* ZEICHNER 2010, p. 153). Entretanto esta crítica não fica restrita à herança positivista na Universidade. Zeichner (2010, p. 153) adverte que “parte da nova onda de estudos educativos críticos, feministas e pós-estruturalistas são também, inacessíveis para o professor do ensino básico”. Outra razão encontrada relativa à falta de entusiasmo dos professores não universitários pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que têm sido retratados na literatura com uma ótica totalmente negativa:

É comum que os professores leiam nesta literatura todas as supostas atrocidades de se produzem nos centros educativos e que irão deseducar os estudantes e manter a opressão aos pobres. Fala-se que os professores são tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes nas matérias que lecionam, e que estão escondidos na mediocridade (NODDINGS, 1986). Por outro lado, os professores pensam que os pesquisadores universitários são insensíveis, em grande parte, diante das circunstâncias complexas que enfrentam em seu trabalho, e muitas vezes, sentem-se explorados por estes pesquisadores acadêmicos. Provavelmente, os professores não universitários em seu conjunto não são mais sexistas, racista e incompetentes, do que os professores universitários. (ZEICHNER, 2010, p. 154, tradução nossa).

Complementando:

Nos meus dezenove anos de professor universitário, tenho visto muitos alunos (e professores) pesquisadores universitários entrarem nas escolas

primárias e secundárias sobretudo para expor os horrores do sistema educativo. O que mais me aborrece nestas pesquisas não é descobram as diversas formas nas quais as escolas contribuem para reproduzir as desigualdades sociais e econômicas (o que realmente existe, e há que se combater corajosamente). O mais preocupante de algum destes estudos é a falta de honestidade nas relações entre quem abre sua vida aos pesquisadores acadêmicos e estes próprios pesquisadores, nas palavras de Neil Noddings (1987), estes são injustos com os professores como humanos. Também me preocupa a falta de esforços para fazer realmente algo para tentar mudar os problemas descobertos. Não ocorre somente que os pesquisadores raramente envolvem os professores intelectualmente nos temas de que se ocupam nos trabalhos de pesquisa, nem do processo de análise e interpretação dos dados, mas o mais habitual é que eles não sejam em nada informados sobre as conclusões da pesquisa. (ZEICHNER, 2010, p. 155, tradução nossa).

Zeichner (2010) caracteriza a pesquisa educativa no campo da práxis como padrão “golpear e sair correndo”, no qual os professores não são mais que meros objetos de estudo, sendo considerados passivos na investigação acadêmica e beneficiando exclusivamente os pesquisadores acadêmicos. Outro problema apresentado trata do baixo status da pesquisa dos professores práticos. Nas palavras do pesquisador:

Sempre que algum renomado pesquisador universitário passa por Madison e dá alguma conferência em nosso campus, é relativamente fácil reunir um público numeroso. Entretanto, quando se trata da voz dos professores não universitários, não são muitos de minha faculdade que reservam tempo para escutá-los. A investigação do professor é tolerada como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional para os docentes, mas são muito poucos os que tratam com seriedade os conhecimentos que os professores geram mediante suas indagações como conhecimento que se podem analisar e debater. (ZEICHNER, 2010, p. 160, tradução nossa).

Uma alternativa a essa separação seria a pesquisa colaborativa entre práticos e acadêmicos em que incorpora um respeito mútuo. Entretanto, Zeichner (2010) adverte que os padrões hierárquicos e a incapacidade das pessoas em romper com velhos paradigmas dificultam esta abordagem. Assim, alguns projetos classificados como de investigação colaborativa acabam por situar os professores em uma posição de “cidadão de segunda classe” seguindo diretrizes dos “experts”.

Esta visão deturpada da pesquisa dos professores do ensino básico está diretamente ligada à desvalorização da prática na formação profissional, tendo em vista que os pilares da Universidade moderna giram em torno da pesquisa formação e extensão universitária. Desse modo, apresentam um quadro geral e integrado de desconhecimento e hierarquização do saber docente, cabendo, nesse momento averiguar se isso ocorre na avaliação de ingresso desses docentes.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que “o método é a alma da teoria” (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. (...) conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (MINAYO, 1994, p. 16).

Tendo em vista o percorrido nos capítulos anteriores, cabe nesta etapa indagar se há correlação entre as discussões teóricas sobre experiência docente e a forma de seleção profissional. Para isso, apresentamos um relatório objetivando mapear o espaço referente ao saber experiencial docente dentro de editais de concursos públicos para a carreira do professorado.

Deseja-se, desse modo, responder a duas indagações principais:

- 1- Qual é o “espaço” e a importância da pontuação sobre a experiência docente nos concursos públicos?
- 2- Esta pontuação será diminuída de forma semelhante como os saberes práticos são desvalorizados em comparação a outros saberes profissionais como na formação e na pesquisa, como relatados pelos autores citados nos capítulos anteriores?

Para análise desses dados, propusemos a delimitação do problema com a realização de uma análise estatística amostral e indutiva⁶ sobre os concursos que contemplem o componente curricular EDUCAÇÃO MUSICAL nas redes municipais de ensino básico e/ou outras nomenclaturas para as quais o licenciado em música poderá concorrer. Tendo apoio do levantamento bibliográfico supracitado na introdução deste trabalho.

⁶ Segundo Costa Neto (2002, p. 2) “o objetivo da estatística indutiva é tirar conclusões sobre populações com base nos resultados observados em amostras extraídas dessas populações”. O termo “indutiva” decorre da existência de um processo de indução: um processo de raciocínio em que se parte do conhecimento de uma fração, procurando-se tirar conclusões sobre a realidade no todo.

A tipologia deste relatório baseia-se, majoritariamente, na abordagem qualitativa com interface quantitativa, de procedimento documental, seguindo a abordagem dialética. Como qualitativa, entendemos a abordagem que responde a questões muito pessoais, preocupando-se com um nível de realidade que pode ser quantificado e trabalhado com o universo variado; “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22). Esta não se baseia no critério numérico para garantir sua representabilidade, não obstante, possibilita abranger a “totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1992 *apud* DESLANDES, 1994, p. 43). Também, permite vislumbrar perspectivas novas, recompor o corpo de conhecimentos educacionais “organizando nova textura, que acaba favorecendo novas compreensões do fenômeno e exigindo novas atitudes metodológicas que decerto ampliarão uma vez mais as dimensões do objeto de estudo em questão” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 56).

Porém, não nos opusemos ao conjunto de dados qualitativos e quantitativos; mas, sim, propusemos a complementação das duas abordagens, interagindo dinamicamente e excluindo qualquer dicotomia. Estas “devem ser conjugadas em uma abordagem “quantiqualitativa” para que os objetos de estudo na área educacional sejam mais bem conhecidos” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 29).

Desse modo, o relatório presente objetiva organizar, classificar e analisar (MINAYO, 1994) material documental de concursos públicos para cargos docentes, comparando a variável quantitativa: pontuação sobre experiência docente, relacionando-a com outros itens pontuadores da prova de títulos: pós-graduação (*lato e strictu-sensu*) e contrapor as etapas destas avaliações com o intuito de visualizar qual a dimensão da prática docente na totalidade dos certames.

Para isso, utilizou-se, como meio, dados estatísticos indutivos e descritivos⁷ com o intuito de: organizar, descrever e interpretar dados experimentais; visando à tomada de decisões (COSTA NETO, 2002), não considerando estes um fim em si próprio: pois o processo de indução não pode ser exato; entretanto, este poderá nos informar até que ponto nossas induções estarão corretas.

⁷ “A Estatística Descritiva pode descrever os dados através de gráficos, distribuições frequência ou medidas associadas a essas distribuições” (COSTA NETO, 2002, p. 7).

Entende-se por pesquisa bibliográfica “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Esse conjunto é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes, tornando-se um “trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo” (PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54), “colocando frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (CRUZ NETO, 1992, p. 53).

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266 *apud* PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54).

A abordagem pensa a “relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 24). Apenas mediante a dialética será possível superar o histórico fosso que se foi constituído entre teoria e prática, uma vez que ela parte do pressuposto de que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, da prática, ou sem ter uma utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas ideias ou a descoberta de relações inéditas entre estas. Assim, consideramos a contradição e o conflito; o movimento histórico; além interiorizar as dimensões: “filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

O método dialético sempre implicará revisão e reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação preexistente. “Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

3.1 Levantamento de Dados Quantitativos

Uma vez perfeitamente caracterizada a população, o passo seguinte é o levantamento de dados acerca da característica (ou características de interesse no estudo em questão. Grande parte das vezes, porém, não é conveniente, ou mesmo nem é possível, realizar o levantamento dos dados referentes a todos os elementos da população. Devemos então limitar nossas observações a uma parte da população, isto é, a uma *amostra* proveniente dessa população. Uma amostra é, pois, um subconjunto de uma população, necessariamente finito, pois todos os seus elementos serão examinados para efeito da realização do estudo estatístico desejado. (COSTA NETO, 2002, p. 2).

O levantamento dos concursos ocorreu no primeiro semestre de 2018. Inicialmente, optou-se por uma pesquisa temporal com o intuito de levantar os editais dos últimos cinco anos nas redes municipais brasileiras. Nessa etapa, encontramos dificuldades relativas à falta de um mecanismo nacional de arquivamento e catalogação desses documentos. Tendo dificuldades semelhantes a Brouco (2006, p. v) no momento de pesquisa sobre editais nas redes estaduais:

Vale a pena salientar a dificuldade de localizar material científico que aborde esse tema (...), assim como os documentos, programas de conteúdos e bibliografias e provas de concursos públicos. Essa dificuldade ocorreu em razão da falta de interesse dos órgãos e secretarias de Estado responsáveis pela elaboração e execução dos concursos em disponibilizar tais informações.

Ao realizar esta investigação pela internet, foram indicados – na grande maioria dos casos – editais de pequenas prefeituras que pouco influenciavam a educação regional. Além disso, tratava-se de provas padronizadas e sob encomenda de poucas empresas responsáveis pelos concursos. Posteriormente, optou-se por uma pesquisa local, levantando os editais dos municípios do Rio de Janeiro ou da região Sudeste.

Porém, encontramos os mesmos problemas, somado à possíveis diferenças regionais, dando maior potencial retórico aos críticos desta pesquisa⁸.

Diante dessas dificuldades, definimos levantar o último edital pertencente à secretaria municipal de educação de cada capital brasileira para o cargo de educador musical e/ou vagas disponíveis para o licenciado em música nos últimos dez anos. Esta escolha deve-se à importância geográfica dessas cidades: geralmente, as secretarias municipais de educação das capitais brasileiras surgem como instituições padrão para os demais municípios, chegando até a obter melhores índices de qualidade, comparadas à rede estadual e sofrendo em menor grau com a contratação de professores leigos: problema este ainda pertinente em nosso território.

Desse modo, iniciamos nosso levantamento visitando ao sítio oficial de cada prefeitura objetivando ter acesso aos editais supracitados. Os resultados seguem contidos na tabela:

⁸ Como relatado na introdução deste trabalho, em palestras e eventos nos quais tratamos de pesquisa semelhante sobre as redes estaduais de educação, geralmente os resultados eram refutados comparando-os com um “edital de outra região”. Sendo estas críticas, postas de formas vagas e sem base científica. Assim, tentamos ao máximo evitar este tipo de comparação.

Tabela 1 Pesquisa de Editais pelos sites oficiais das prefeituras

PREFEITURA	SITE	PÁGINA DE CONCURSOS	OBSERVAÇÃO	EDITAL ENCONTRADO	
1	Porto Alegre (RS)	http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/	http://www.portoalegre.rs.gov.br/concursos/	Não há informação sobre o concurso pesquisado. Ao clicarmos no item pesquisa, fomos direcionados a uma pesquisa simples do GOOGLE. Pesquisamos na aba: “Convocações e Nomeações”, onde encontramos nomeações dos cargos supracitados, porém sem mencionar ou fazê-lo de forma precária ao edital disputado.	NÃO
2	Florianópolis (SC)	http://www.pmf.sc.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
3	Curitiba (PR)	http://www.curitiba.pr.gov.br/	http://gol.curitiba.pr.gov.br/concurso/fmConsConcursos.aspx	Página de concursos com difícil localização no sítio da prefeitura. Listam-se apenas alguns concursos sem informar, inicialmente, o ano do certame. Não há barra de pesquisa.	SIM
4	São Paulo (SP)	http://www.capital.sp.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO

5	Rio de Janeiro (RJ)	http://www.rio.rj.gov.br/	http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldeconcursos/home	Nenhum concurso para a área de educação listado no campo concursos encerrados. Não houve retorno para a busca: “professor educação musical” (cargo este desempenhado pelo autor deste trabalho).	NÃO
6	Belo Horizonte (MG)	https://prefeitura.pbh.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
7	Vitória (ES)	http://www.vitoria.es.gov.br/	http://sistemasrh.vitoria.es.gov.br/pssonline/	Página de concursos não encontrada no portal oficial. Chegamos a este sítio pelo site de pesquisas GOOGLE. Somente foram encontrados concursos temporários.	NÃO
8	Goiânia (GO)	https://www.goiania.go.gov.br/	https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/html/principal.htm	Não foram encontrados concursos para cargos estatutários	NÃO
9	Cuiabá (MT)	http://www.cuiaba.mt.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO

10	Campo Grande (MS)	http://www.campogrande.ms.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
11	Salvador (BH)	http://www.salvador.ba.gov.br/	http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/concurso/	Site confuso e com concursos sem organização de cargo ou data.	NÃO
12	Aracaju (SE)	http://www.aracaju.se.gov.br/	http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=34647	Site bem construído	SIM
13	Maceió (AL)	http://www.maceio.al.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
14	Fortaleza (CE)	https://www.fortaleza.ce.gov.br/	https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/	Somente foram listados os concursos do período 2016/2018 e para professores substitutos.	NÃO
15	São Luiz (MA)	https://www.saoluis.ma.gov.br/	https://www.saoluis.ma.gov.br/lista_editais.asp?num_rows=303&pag=1	Site com muitas páginas e sem barra de pesquisa. Somente concursos para cadastro de reserva. Concursos listados até 2013.	NÃO

16	João Pessoa (PB)	http://www.joaopessoa.pb.gov.br/	http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/licitacoes	Editais disponíveis a partir de 2015. Nenhum registro encontrado para a busca: edital/secretaria de educação.	NÃO
17	Recife (PE)	http://www2.recife.pe.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
18	Teresina (PI)	http://www.teresina.pi.gov.br/	http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/documento/3	Página não conta com uma barra de pesquisa. Concursos listados até 2013. Não foram encontrados editais para o cargo pretendido.	NÃO
19	Natal (RN)	https://natal.rn.gov.br/	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO
20	Manaus (AM)	http://www.manaus.am.gov.br/#	Não encontrada.	Nenhuma.	NÃO

21	Belém (PA)	http://www.belem.pa.gov.br/	http://www.belem.pa.gov.br/	Pesquisa apresenta-se de forma confusa. Deve-se escolher siglas que representam órgãos municipais, sem ao menos descrever quais são estes.	NÃO
22	Rio Branco (AC)	http://www.riobranco.ac.gov.br/	http://www.riobranco.ac.gov.br/index.php/noticias/noticias-itens/concursos	Não conta com barra de pesquisa. Somente foram encontrados concursos temporários.	NÃO
23	Porto Velho (RO)	https://www.portovelho.ro.gov.br/	https://www.portovelho.ro.gov.br/arquivos/lista/58/concursos	Não retornou a pesquisa para o termo: professor. Edital encontrado manualmente.	SIM
24	Boa Vista (RR)	https://www.boavista.rr.gov.br/	https://www.boavista.rr.gov.br/editais	Há um edital de convocação de professores pertencente ao edital nº004/2015, entretanto o site não disponibiliza este.	NÃO
25	Macapá (AP)	http://macapa.ap.gov.br/	http://macapa.ap.gov.br/noticias/transparencia/editais-publicacoes	Página mal construída e confusa.	NÃO

26	Palmas (TO)	http://www.palmas.to.gov.br/	http://www.palmas.to.gov.br/	Concursos são procurados na página inicial, onde foram listados apenas cinco para todas as secretarias. Apresentou dois concursos para Educação: o de 2010 não tem edital disponível, já o de 2013 apresenta um link para a página da COPESE (UFT) em que estão listados até 2011 os concursos finalizados.	NÃO
----	-------------	---	---	---	------------

Como visto, apenas três editais foram arregimentados com esta metodologia. Constatou-se a total falta de transparência tangente à publicidade desses materiais após a realização dos concursos docentes nos sítios oficiais dessas prefeituras⁹. A maioria das páginas de editais/concursos dessas prefeituras foi encontrada não pela acessibilidade do site oficial, mas, sim, nos subtópicos do buscador de internet utilizado.

Outra opção para reunir esses documentos seria a pesquisa em Diário Oficial dos municípios supracitados, porém esta demandaria um tempo maior do que o prazo legal para este relatório, assim como poderia não proporcionar os resultados esperados. Desse modo, optou-se por uma pesquisa utilizando o buscador de internet GOOGLE sendo inserida a seguintes linha de pesquisa:

“PREFEITURA EXEMPLO concurso professor música artes”

Analisamos as 10 primeiras páginas. Onde, foram encontrados 17 dos 26 possíveis editais (65%)¹⁰, totalizando um período de 9 anos (2010-2016) contados a partir da publicação deste relatório. Sendo levados, em sua maioria, a sites de empresas contratadas para o gerenciamento desses certames; ou até mesmo aos sites oficiais das prefeituras, endereços estes não disponíveis de forma clara nos endereços oficiais: o que demonstra, novamente, o amadorismo no tratamento de documentos oficiais.

Mesmo com todos os obstáculos, os editais localizados para a amostra representativa foram:

⁹ A dificuldade nesta busca foi tamanha que o autor deste trabalho nem sequer localizou os concursos nos quais foi aprovado na Prefeitura do Rio de Janeiro.

¹⁰ Somente arregimentamos editais para cargos estatutários. Os certames de contratação temporária (muito comuns) foram descartados. Concordamos com Espíndola (2009, p. 66 *apud* LINS, 2011, p. 54), ao indicar que “o professor contratado é um subempregado, porque ganha menos de um salário mínimo, o que compromete a qualidade do ensino e resulta na desvalorização do profissional da educação”.

Tabela 2 Endereço dos editais levantados

	PREFEITURA	EDITAL	CARGO	ENDEREÇO¹¹
1	Porto Alegre (RS)	147/2013	Música	http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/concursos/usu_doc/edital_147__edital_de_abertura.pdf
2	Florianópolis (SC)	9/2015	Artes/Música	https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-florianopolis-sc-retifica-novamente-edital-de-concurso/1320958/a361d54c66/edital_de_abertura_n_9_2015.pdf
3	Curitiba (PR)	2/2014	Educação Artística	https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-curitiba-pr-365-vagas/1251788/f44a71ba0b/edital_de_abertura.pdf
4	Rio de Janeiro (RJ)	93/2016	Educação Musical	http://www.okconcursos.com.br/images/edital/2016/prefeituras/edital-prefeitura-rio-janeiro-rj-cargo-professores-artes-plasticas-cenicas-educacao-musical-2016.pdf
5	Belo Horizonte (MG)	5/2015	Artes	https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/planejamento/gestao-de-pessoas/Edital05.2015-ProfessorMunicipal/1.Edital.pdf
6	Cuiabá (MT)	1/2015	Licenciatura em Artes	https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-cuiaba-mt-retifica-um-edital-de-concurso-e-mantem-outro-inalterado/1333048/f67c271063/edital_de_abertura_n_01_2015.pdf
7	Goiânia (GO)	1/2016	Educação Musical	https://centrodelecao.ufg.br/2016/concurso_prefgyn_educacao/sistema/edital/EDITAL_EDUCACAO_PREFEITURA_GYN_2016.pdf
8	Salvador (BA)	1/2010	Música	http://site.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seplag0110/pdf/seplag0110_edital.pdf
9	Aracaju (SE)	1/2011	Música	https://www.aracaju.se.gov.br/userfiles/concursos/ed_n1-2011_magisterio.pdf
10	Fortaleza (CE)	50/2015	Artes	https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/13973/edital2015fortaleza.pdf
11	João Pessoa (PB)	1/2013	Música	http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/11/edital_concurso_educacao.pdf
12	Natal (RN)	3/2015	Arte/Música	http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/concursos/prefeitura_natal_201503/documentos/edital_20150130.pdf
13	Manaus (AM)	1/2014	Artes	https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/9238/edital.pdf
14	Belém (PA)	2/2011	Música	https://www.cetapnet.com.br/uploads/229/concursos/114/anexos/7074a3daea61799d1ca5f64d39dedd5f.pdf
15	Porto Velho (RO)	1/2011	Artes	https://www.vestcon.com.br/ft/conc/10922.pdf
16	Boa Vista (RR)	1/2014	Arte Educador	https://www.vestcon.com.br/ft/conc/13146.pdf
17	Palmas (TO)	1/2013	Educação Musical	https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-palmas-to-3454-vagas/1231703/397609ae77/edital_de_abertura_completo.pdf

¹¹ Último acesso: de 12/10/2018 a 15/10/2018.

Nota-se, de uma forma direta, a localização de algumas páginas governamentais em que estavam disponibilizados publicamente esses documentos, mas de difícil acesso via sites oficiais das prefeituras; em outras, fomos direcionados para empresas promotoras desses certames ou até mesmo para páginas de “sites de concursos” em que se objetiva a venda de produtos destinados a estes eventos como apostilas e cursos on-line. Novamente, indica-se a falta de profissionalismo no arquivamento desses documentos; sendo obrigado a confiar em sites privados que objetivam somente a lucratividade do mercado de concursos públicos. Fato semelhante ao relatado por Alcântara (2014, p. 12):

O material utilizado em concursos públicos muitas vezes é retirado das páginas virtuais em que ficam hospedadas, quando os mesmos são finalizados e/ou possivelmente arquivados nas empresas que elaboram, dificultando às vezes o acesso a esse tipo de documento. Este contexto implica considerar o terreno movediço destes dados, que podem desaparecer da rede virtual sem justificativas.

A análise inicial desses documentos indicou erros crassos tangentes à publicidade e metodologia aplicada nessas seleções. Encontram-se até editais sem número de paginação¹², indicação de pontuação final, entre outros problemas que serão esmiuçados ao longo deste trabalho.

A falta de profissionalismo tangente à administração desses processos não é recente e não se visualiza melhoria. Másculo (2002 *apud* FERREIRA, 2006) realizou um levantamento de notícias sobre os concursos de professores, veiculadas na imprensa nas décadas de 1980 e 1990, encontrando matérias sobre protestos contra a forma de inscrição. Críticas à elaboração das provas, aos critérios de correção, além de indicar disputas judiciais. Pelo visto, quase 40 anos depois, poucas características mudaram.

Brouco (2006) indica incoerências, tanto na digitação das citações das obras quanto no seguimento das normas ditadas pela Associação Brasileira de Normas

¹² A referência às páginas desse documento será realizada pela numeração indicada pelo leitor de PDF.

Técnicas. Em alguns casos, como no edital estadual do Rio de Janeiro, a ordem dos elementos bibliográficos aparece de forma diferenciada. Ferreira (2006), ao entrevistar docentes em História aprovados em dois concursos para a secretaria estadual de educação paulista, alerta sobre a insatisfação destes profissionais com a organização dos certames.

Para Machado Júnior (2006), a publicidade do concurso, além de atender ao princípio da publicidade, denota uma série de questões. Segundo o autor:

a) possibilidade de controle dos atos do concurso por parte do povo que traduz o princípio democrático, além de garantir a moralidade; b) ampliação da concorrência através do maior número de candidatos, favorecendo a qualidade dos aprovados em plena observância ao princípio da eficiência; c) garantia de amplos acessos a cargos públicos, o que antes se restringia a uma pequena casta de privilegiados, respeitando o princípio da impessoalidade. Destarte, a veiculação do certame deverá ocorrer de forma idônea e o prazo de divulgação razoável. (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 148).

Observa-se que os certames seguem as recomendações até a finalização destes, entretanto deixam a desejar após o término da seleção, não apresentando vestígios de onde encontrá-los para futuras análises.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

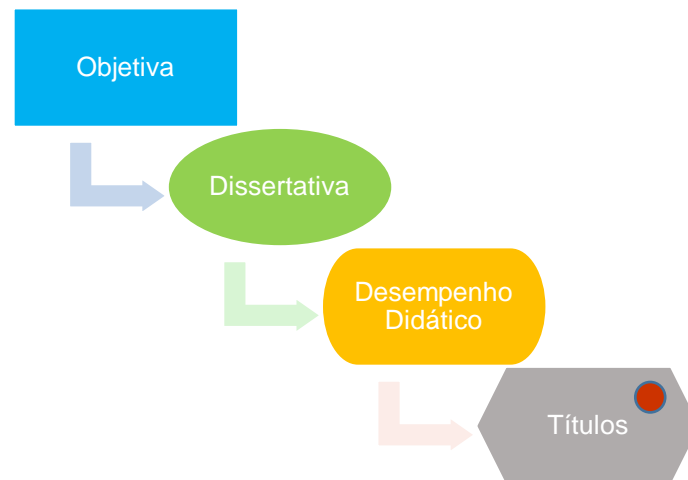


Ilustração 2 Exemplo de estrutura dos concursos

O ponto principal deste relatório trata do estudo da pontuação sobre a prática/experiência docente, no entanto, tornar-se-ia bastante complexa a tarefa de analisá-la desconectada de outros componentes e pontuações destas seleções. Desse modo, somos compelidos, antes de adentrar na pontuação sobre a experiência pregressa, analisar: a) etapas que compõem os concursos; b) prova de títulos; c) pontuação sobre a experiência docente; d) peso/importância da pontuação sobre a experiência docente nos concursos.

Outra característica primordial desta etapa, foi detectar que esses resultados não estariam restritos à carreira do licenciado em música: como demonstrado na Ilustração 2 (p. 85), trabalhamos com a análise da estrutura dos concursos, e não com questões específicas das provas para educadores musicais: o que Gatti e Nunes (2009) classificam como núcleo comum. Nesse levantamento, constata-se que as secretarias, ao lançarem os editais, disponibilizavam vagas para vários componentes curriculares, e não para um em específico. Do mesmo modo, constatou-se que todos os candidatos realizavam a mesma prova de: língua portuguesa, legislação, conhecimentos didáticos entre outras, utilizavam a mesma tabela de pontuação de

títulos, compartilham grande parte da bibliografia, divergindo apenas a etapa específica¹³. Em resumo, seguiam o mesmo roteiro/estrutura.

4.1 A etapas que compõe os concursos:

Tabela 3 Etapas dos editais: frequência simples absoluta

PREFEITURA	Pontuação Geral	Objetiva	Dissertativa	Desempenho Didático	Títulos
1 Porto Alegre	86	80	0	0	6
2 Florianópolis	12,2	7	3	0	2,2
3 Curitiba	16	10	0	3	3
4 Rio de Janeiro	270	100	40	100	30
5 Belo Horizonte	167	100	60	0	7
6 Cuiabá	170	60	100	0	10
7 Goiânia	100	70	30	0	0
8 Salvador	150	100	40	0	10
9 Aracaju	110	100	0	0	10
10 Fortaleza	140	60	0	40	40
11 João Pessoa	90	60	20	0	10
12 Natal	10	4	4	0	2
13 Manaus	13	10	0	0	3
14 Belém	30	10	10	0	10
15 Porto Velho	80	70	0	0	10
16 Boa Vista	110	100	0	0	10
17 Palmas	100	60	30	0	10

¹³ A depender de cada edital.

Tabela 4 Etapas dos editais: frequência simples relativa e porcentagem média

PREFEITURA	Objetiva	Dissertativa	Desempenho Didático	Títulos	TOTAL
1 Porto Alegre	0,93	0,00	0,00	0,07	1,00
2 Florianópolis	0,57	0,25	0,00	0,18	1,00
3 Curitiba	0,63	0,00	0,19	0,19	1,00
4 Rio de Janeiro	0,37	0,15	0,37	0,11	1,00
5 Belo Horizonte	0,60	0,36	0,00	0,04	1,00
6 Cuiabá	0,35	0,59	0,00	0,06	1,00
7 Goiânia	0,70	0,30	0,00	0,00	1,00
8 Salvador	0,67	0,27	0,00	0,07	1,00
9 Aracaju	0,91	0,00	0,00	0,09	1,00
10 Fortaleza	0,43	0,00	0,29	0,29	1,00
11 João Pessoa	0,67	0,22	0,00	0,11	1,00
12 Natal	0,40	0,40	0,00	0,20	1,00
13 Manaus	0,77	0,00	0,00	0,23	1,00
14 Belém	0,33	0,33	0,00	0,33	1,00
15 Porto Velho	0,88	0,00	0,00	0,13	1,00
16 Boa Vista	0,91	0,00	0,00	0,09	1,00
17 Palmas	0,60	0,30	0,00	0,10	1,00
MÉDIA (%)	0,63	0,19	0,05	0,13	1,00

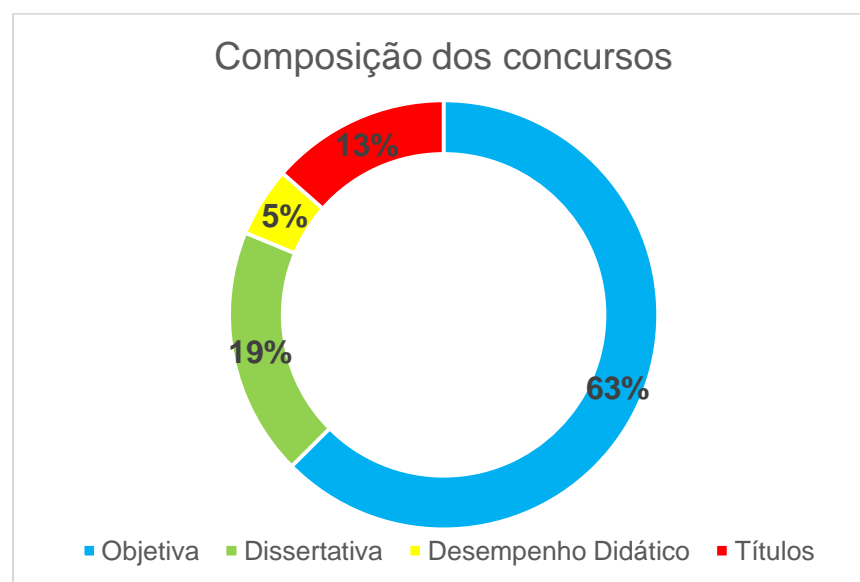


Ilustração 3 Composição média das etapas dos concursos: frequência relativa

Neste levantamento, foram encontradas 4 formas de avaliação:

- a) Objetiva: popularmente conhecida como prova de múltipla escolha ou “tipo teste” (DESCARDECI, 1992, p. 48).
- b) Dissertativa: popularmente conhecida como prova escrita ou redação.
- c) Desempenho didático: popularmente conhecida como prova-aula.
- d) Títulos: em que são avaliados a titulação do candidato, artigos e eventos científicos nos quais o profissional atuou e a prática pregressa.

Ao analisar a composição média das etapas de nossa amostra, observamos uma ampla vantagem da etapa objetiva em comparação com as demais (Ilustração 3 p. 87), esta representando, em média, mais de 3/5 da pontuação geral dos certames, sendo a principal etapa a ser disputada. Com o auxílio da Tabela 5 Frequência de etapas (p. 88), a interpretação dos dados demonstra que, na maioria dos casos, os concursos públicos para a carreira do magistério municipal baseiam-se em um certame com 3 provas: objetiva, dissertativa e de títulos (47%), ou em uma avaliação em duas etapas: objetiva e títulos (29%).

Tabela 5 Frequência de etapas

Etapas				Ocorrências	Porcentagem
Objetiva	Dissertativa	Des. Didático	Títulos	1	6%
Objetiva	-	-	Títulos	5	29%
Objetiva	Dissertativa	-	Títulos	8	47%
Objetiva	-	Des. Didático	Títulos	2	12%
Objetiva	Dissertativa	-	-	1	6%
TOTAL				17	100%

Ressalta-se que apenas uma avaliação analisa os candidatos nas quatro etapas identificadas (Rio de Janeiro) e que, na maioria dos casos, as provas de caráter teórico prevalecem. O concurso da prefeitura de Goiânia descarta a etapa de títulos

do certame profissional, ignorando o estabelecido na Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em que lemos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Esta lei apresenta a indicação de concurso por prova, seguido da conjunção aditiva¹⁴: “e”; preconizando, obrigatoriamente, que todo concurso para carreira docente tenha uma avaliação de títulos. Lins (2011), além de anuir a esta ideia, indica que ela foi incluída com o intuito de valorizar a carreira.

De forma geral, quando tratamos da análise da prática docente presente nas etapas gerais dos concursos, notamos a desvalorização da etapa de títulos (13% da pontuação geral): esta diretamente ligada ao tema principal de nosso estudo. Tendo em vista que a pontuação sobre prática/experiência docente está contida numa fase desvalorizada do certame, não visualizamos um grande destaque à este saber docente ao longo de nossa análise.

Identifica-se nesta fase estrutural dos certames o início da presença do modelo de Racionalidade Técnica descrito por Schön (1982) semelhante à concepção positivista de currículo profissional e/ou Aplicacionista na classificação de Tardif (2014), em que princípios gerais ocupam uma maior porcentagem dos concursos: neste caso representados pelas etapas objetivas e dissertativas; enquanto a resolução de “problemas concretos”, representada pelas etapas de desempenho didático e, em parte, pela de títulos apresentam um papel quantitativo menor. Essas características podem representar uma separação hierárquica entre pesquisa e prática, em que, de forma inicial, se apresenta a teoria, ou ciência básica, e, na parte final, a sua “aplicação” em problemas reais. Para melhor entendimento, analisaremos cada etapa dando maior visibilidade à etapa de títulos.

¹⁴ Segundo Pestana (2013, p. 515), do ponto de vista semântico, conjunção é uma palavra que traz embutida um sentido (ou mais de um); morfologicamente, é uma palavra que não muda de forma: invariável. As conjunções aditivas, primordialmente, exprimem a ideia de acréscimo, soma, adição.

4.2 Etapa Objetiva

Tendo em vista o supracitado até o momento, não serão examinadas as etapas objetivas presentes nos editais levantados. Esta tornar-se-ia uma missão improvável devido ao prazo determinado para este relatório e tendo em vista que os estudos que abordam essas características analisam um número menor de provas, como demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 6 Número de concursos analisados em estudos anteriores

AUTOR	CONCURSOS EXAMINADOS	ANÁLISE
Descardecí (1992)	1	Processo de um concurso público de um órgão municipal paulista em 1989.
Ferreira (2006)	1	Professor da rede estadual paulista ingressante por meio do concurso realizado em 2003 para o componente curricular HISTÓRIA, e indica algumas consequências dos desdobramentos desse certame para a rede supracitada, para a comunidade escolar e para o próprio professor.
Santos (2009)	2	Concursos realizados pela Prefeitura de São Paulo (2004 e 2007), e o perfil dos professores de História aprovados.
Alcântara (2014)	9	Concursos públicos para docentes em Arte no estado de Pernambuco no período de 2003/2013.

Lins (2011)	2	Provas objetivas dos dois últimos concursos públicos promovidos pelo Governo de Pernambuco para professor de Língua Portuguesa, realizados em abril e novembro de 2018, identificando os conteúdos abordados nas provas e a relação deles com os conhecimentos oriundos da formação inicial dos licenciados de Letras apresentados em documentos oficiais.
Brouco (2006)	6	Conteúdos, as bibliografias e os marcos conceituais exigidos nas últimas provas de concursos públicos aplicados a professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino das regiões Sul e Sudeste do Brasil.
Gatti e Nunes (2009)	138	Concursos para os cargos de: Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas em redes estaduais e municipais.
Mendes e Horn (2011)	3	Documentos compostos pelos editais e questões das provas dos concursos públicos para professores de Filosofia, realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, nos anos de 1991, 2004 e 2007, com o intuito de mostrar seus possíveis impactos no ensino de Filosofia no nível médio.

Como demonstrado, as análises sobre questões objetivas nesses estudos giram em torno de poucos editais, tendo em vista a falta tempo hábil para análise de um número maior de provas em um programa que deve ser finalizado em 24 meses, no caso específico das dissertações.

A exceção está no trabalho de Gatti e Nunes (2009). As pesquisadoras analisam mais de uma centena de editais. Entretanto, essa pesquisa está vinculada à Fundação Carlos Chagas e, mesmo sem indicação, supõe-se a disponibilização de verbas e equipe para o levantamento de tantos certames. Assim, cabe, nesse momento, investigar na bibliografia atual sobre concurso público como esta etapa é classificada. Pois, abarcando tamanha porcentagem dos editais, a prova objetiva torna-se a principal avaliadora do processo.

Iniciamos nossa discussão sobre o tema com o trabalho de Descardecí (1992), que analisa o concurso supradito¹⁵ (p. 90), para vários cargos, no qual “37% dos candidatos foram classificados como semi-analfabetos” (DESCARDECI, 1992, p. 5).

Mesmo não sendo uma investigação específica para a seleção docente, esse estudo torna-se ímpar, pois se trata do primeiro trabalho realizado após a promulgação da nova Constituição Nacional Brasileira, em 1988: em que se tornou obrigatório o concurso público para ingresso e efetivação de cargos em todos os órgãos oficiais da nação (DESCARDECI, 1992¹⁶; LINS, 2011); característica esta mantida até hoje; além de discutir temas bastante pertinentes em concursos de uma forma geral.

Constatou-se que a prova aplicada nesse concurso não correspondeu às expectativas do empregador¹⁷. Uma avaliação após o certame realizada pela Comissão de Concurso demonstrou que nem sempre os candidatos mais bem colocados nas provas foram os melhores a desempenhar o cargo concorrido e que, “por vezes, os que obtiveram colocação mediana, lograram maior sucesso profissional” (DESCARDECI, 1992, p. 5).

Esta defasagem deve-se, em parte, pelo pressuposto de que se deve buscar na escola o modelo e o conteúdo de instrumento avaliativo, desprezando a situação e/ou contexto em que este será aplicado; havendo, assim, uma crença de que “a única forma de se testar o conhecimento e capacidade das pessoas seja por instrumentos fornecidos pela escola” (DESCARDECI, 1992, p. 7). Em outras palavras: a supervalorização do saber escolarizado sobre outros saberes”.

Num concurso para obtenção de vagas numa empresa, por exemplo, não se está testando o sujeito para ver se ele tem habilidades acadêmicas. Como

¹⁵ O órgão público municipal não foi informado pela autora.

¹⁶ A discussão sobre concepção de serviço público não é unânime. Alcântara (2014), diante de grande referencial teórico, indica o início de ingresso no serviço da administração pública na China antiga (2200 a.C. a 150 a.C.). Ferreira (2006, p. 17) advoga que a palavra concurso surge “pela primeira vez na Constituição de 1934, artigo 170, parágrafo 2º”, sendo confirmado por Santos (2009).

Castanho (2004 *apud* LINS, 2011) advoga que o primeiro concurso público para professor no Brasil ocorreu em março de 1760, na cidade de Recife; e o do Rio de Janeiro, em maio desse mesmo ano, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, instituindo as aulas régias, iniciando as aulas públicas a cargo do Estado.

Não é objetivo deste trabalho realizar uma retrospectiva sobre os concursos público, tendo em vista que a bibliografia presente nesta dissertação já a faz com qualidade.

¹⁷ Nessa ocasião, foi aplicada uma prova escrita à maioria dos candidatos, objetivando testar conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais, distribuídas em 40 perguntas objetivas.

seria próprio de um concurso vestibular, mas está-se avaliando o candidato para verificar sua capacidade para:

- a) Interagir com conteúdos bilaterais, compreendendo os discursos de sujeitos letrados, que, neste caso específico, são seus superiores na empresa;
- b) Exercer a função pretendida.

Sendo assim, um instrumento de avaliação que sirva para avaliar conhecimentos acadêmicos de um indivíduo, não é necessariamente adequado em outra situação de testagem, como é o caso do concurso em questão. (DESCARDECI, 1992, p. 7).

Com esta abordagem em um País tão desigual educacionalmente como o Brasil, a supervalorização escolar apresenta um enorme problema: de acordo com Descardecí (1992), as crianças de classe média alta ou classe alta são as que têm possibilidade de desenvolver estratégias de leitura e escrita antes de adentrarem no ambiente escolar. Considerando o concurso um evento de letramento não acadêmico, encontra-se um dilema a ser resolvido diante de questões não escolares.

Nas famílias que compõem a classe dominante – *Mainstream* – esse evento de letramento faz parte da rotina familiar. Nessa prática, a interação entre pais e filhos é similar às interações professor/aluno em sala de aula, pois ao discutir questões levantadas a partir da leitura dos pais, as crianças aprendem não só a extrair o significado do texto como também a falar sobre ele (...). (DESCARDECI, 1992, p. 36).

Conservar esta “ideologia permite a manutenção da estratificação social, as relações de poder e a dominação da elite político-intelectual” (DESCARDECI, 1992, p. 46). Parafrazeando Ivanic e Moss (1990, p. 7 *apud* DESCARDECI, 1992, p. 87): “a cultura ocidental valoriza as pessoas que podem escrever acima daquelas que não podem, mesmo que elas tenham ou não necessidade de escrever”.

Defende-se que o tipo de prova baseado em questões objetivas ou “tipo teste” é limitante. Outra característica a ser criticada trata do enfoque principal do conteúdo do componente curricular Língua Portuguesa, girando em torno de “aspectos normativos da língua” (DESCARDECI, 1992, p. 26).

Seguindo a linha de raciocínio identificada no certame, considera-se apto a desempenhar uma profissão aquele que conhece e domina as estratégias de resolução de tarefas valorizadas pelo sistema escolar, principalmente no que se refere à gramática normativa. A consequência dessa escolha reflete-se em considerar

eficiente aquele que fala de acordo com a norma culta, e não que melhor consegue se comunicar em situações laborais. Critica-se a “concepção ideológica de sujeito letrado” (DESCARDECI, 1992, p. 89).

(...) num país cujo número de analfabetos chega a 25.67% (dado do Censo/87 – IBGE), acredito que a questão do concurso público (...) deve ser analisado com maior critério, não só em favor de vantagens administrativas (...), mas também em favor da justiça social, pois, da forma como vem ocorrendo, o concurso público tem funcionado como mais um instrumento de marginalização do analfabeto ou semi-analfabeto. (DESCARDECI, 1992, p. 29).

Iniciando as especificidades da carreira docente, Ferreira (2006) advoga que provas objetivas e dissertativas que primam pelos conteúdos, avaliando os “conhecimentos que se dispõe o candidato, não necessariamente selecionam o melhor professor, pois não permitem reunir elementos acerca de sua competência em sala de aula” (FERREIRA, 2006, p. 29).

(...) Teixeira (1998) observa que o concurso apenas avalia os conhecimentos do professor em relação aos conteúdos da sua disciplina, deixando de lado os aspectos relacionados à competência pedagógica. Nesta mesma linha de argumentação, Chapoulie (1979), com base em uma pesquisa com professores sobre a forma de recrutamento utilizada pelo sistema de ensino francês, chama a atenção para o fato de que os candidatos que obtiveram altas notas nos concursos relataram terem sentido dificuldades quando se colocaram diante da sala de aula, muitas vezes, não sabendo como agir em determinadas situações. (FERREIRA, 2006, p. 30).

Segundo o autor, sobre o tipo de concurso realizado (envolvendo 247.597 professores), dificilmente poderia compor-se de outro tipo de prova que não a de múltipla escolha¹⁸. Nessa, estão relatadas várias manifestações de professores sobre má elaboração, dubiedade e margem para mais de uma resposta. Os relatos indicavam críticas ao que o pesquisador classifica como caráter “conteudista” das provas, fugindo “completamente do que ocorre em sala de aula e levando à discussão corrente entre a cisão teoria e prática” (FERREIRA, 2006, p. 37). Entre as críticas

¹⁸ o certame também contou com prova dissertativa, a ser analisada no tópico correspondente.

profissionais, destacam-se: “Muitas perguntas acadêmicas que não comprovam a capacidade de ninguém”; “pede para serem estudados autores que colocam assuntos que não condizem com a realidade das escolas (...)”; “as questões deveriam estar direcionadas para a realidade do trabalho pedagógico da SEE, e não tão voltadas para o currículo universitário, pois nem sempre quem tem a teoria tem o domínio de classe (...)”.

Santos (2009) relata que 23 dos 32 professores de História, entrevistados e aprovados nos concursos para o município de São Paulo, defendem que um concurso com provas objetivas não seleciona o melhor candidato: “avalia apenas a teoria e não a prática”; “exige apenas leitura específica e memorização”; “muitas vezes a sorte ajuda” (SANTOS, 2009, p. 58).

Gatti e Nunes (2009), ao analisar 35 concursos para professores de língua portuguesa, indicam que praticamente não existem questões objetivas que articulem conhecimentos da área e prática docente. Algumas até tentam, entretanto não atingem esse objetivo.

Kleiman e Borges da Silva (2008 *apud* LINS, 2011, p. 62) afirmam que provas objetivas de múltipla escolha em concursos docentes estão “sujeitas às limitações próprias do gênero” (menos capacidade de análise e argumentação do candidato); estas, “funcionam em uma situação de testagem de alta competição” (muitos candidatos para poucas vagas); também, “discriminam os candidatos pelo critério da objetividade e abrangem uma certa relação de conteúdos”. Pelo levantamento de Lins (2011), há mais de um século se mantém uma concepção para aplicação de conhecimentos específicos para a área de Língua Portuguesa, excluindo-se, assim, questões que envolvam a prática profissional:

Nos trabalhos citados por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), Schulman (1986), analisando testes de seleção para professores, entre os anos de 1875 e 1975, constatou que 95% das questões se referiam aos conteúdos da disciplina a ser ensinada ou “conhecimentos básicos, como fisiologia, que permitiria ao professor conhecer o funcionamento biológico dos alunos” e, da mesma forma, Fiorentini (1994) mostra em seu trabalho que, os conhecimentos exigidos eram unicamente de conhecimentos específicos da área (...). (LINS, 2011, p. 59).

A pesquisadora, ao analisar as questões de múltipla escolha de uma das duas provas de seu trabalho, observou que os formatos de afirmação incompleta e de formato negativo foram os que sobressaíram, demonstrando descuido da banca elaboradora¹⁹. Constatou-se também a dubiedade com que algumas questões foram formuladas, indo desde alteração do texto legal e considerando-o como correto até desconexão entre o solicitado no enunciado e o colocado nas alternativas.

Grendel (2000 *apud* MENDES; HORN, 2011, p. 114), ao investigar questões objetivas de um concurso para professor de Filosofia na rede estadual Paranaense, conclui que as questões evidenciam uma avaliação pautada na verificação de “elementos formais do conhecimento filosófico, como verdade ou falsidade das inferências e nos processos indutivos e dedutivos”. A prova limitou-se a avaliar os aspectos cognitivos dos conhecimentos prévios dos candidatos. Constatam-se enunciados de forma fragmentadas e insuficiente, inviabilizando a atividade de análise, reflexão e elaboração conceitual, própria da Filosofia.

Mendes e Horn (2011), ao analisarem outro concurso para o componente curricular supracitado e mesmo instituição, mas agora no ano de 2004, indicam:

(...) os enunciados das questões seguem uma padronização, levando o candidato a realizar sua interpretação fundamentada em um fragmento de texto, ou de uma afirmação sem referência bibliográfica. Esse formato de enunciado revela um modelo de avaliação já estabelecido nos concursos públicos, em geral, mas também um modelo cristalizado de concepção de ensino e aprendizagem tradicional, em que os esforços são para avaliar aspectos cognitivos decorrentes do processo de ensino centrado na transmissão e assimilação de conteúdos, e não nas relações que o sujeito pode fazer, utilizando conceitos filosóficos. (MENDES; HORN, 2011, p. 116).

Como demonstrado, a etapa objetiva sofre inúmeras críticas quando é utilizada para seleção docente. Nenhum dos certames analisados indicou algum tipo de elogio ou benefício a essa forma avaliativa, o mais próximo disso foi a análise quase parcial de Lins (2011), indicando que as instituições responsáveis pelos concursos ainda não

¹⁹ Lins (2011, p. 98) sugere que questões objetivas devem ser elaboradas de forma positiva: sem o uso de palavras ou expressões como “exceto”; “não”; “marque a alternativa incorreta, errada”; etc. Além disso, o enunciado deve evitar questões que induzam ao erro, com apresentação de formulação negativa, com controvérsias, entre outras.

se deram conta da riqueza que essas provas podem se tornar, tendo em vista o potencial de letramento dos certames.

(...) haja vista as possibilidades de definir e contemplar saberes necessários à prática docente que sejam efetivamente relevantes para a atuação do professor e, ao mesmo tempo, de poder contextualizar esses saberes com a atividade-fim a ser realizada, ou seja, o ensino, tornando esse momento de seleção mais significativo para o candidato a professor. (LINS, 2011, p. 135).

Em resumo, esta etapa de avaliação é classificada como: limitante (DESCARDECI, 1992); avaliadora apenas dos “conhecimentos do professor em relação aos conteúdos da sua disciplina e deixando de lado os aspectos relacionados à competência pedagógica” (TEIXEIRA 1998, *apud* FERREIRA, 2006, p. 30); mal elaborada, dúbia e com margem para mais de uma resposta (FERREIRA, 2006); de “caráter conteudista” (FERREIRA, 2006, p. 37); “apenas de leitura específica e memorização” (SANTOS, 2009, p. 58); “sem articulação entre conhecimentos da área e a prática docente” (GATTI & NUNES, 2009, p. 90); pautada na verificação de elementos formais e enunciados de “forma fragmentadas e insuficiente”, inviabilizando a atividade de análise, reflexão e elaboração conceitual” (GRENDDEL 2000 *apud* MENDES; HORN, 2011, p. 114).

Justifica-se o grande destaque dado à etapa objetiva tendo em vista a importância geral dessa forma avaliativa e o comparativo com a pontuação sobre experiência a ser detalhada ao longo deste relatório. Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, devemos ressaltar que a análise sobre questões objetivas em concursos públicos docentes é o assunto mais estudado nas referências do tema.

De forma mais específica, as etapas objetivas fortalecem o viés da concepção do modelo de Racionalidade-Técnica e/ou presente nesses certames. Segundo os relatos, destaca-se a um tipo de conhecimento bastante valorizado pelas secretarias municipais de educação e pouco valorizado pelos práticos, semelhante a uma “epistemologia particular” descrita nas indagações iniciais de Schön (1982). Surgem os primeiros relatos entre a diferenciação de conhecimento profissional e os conhecimentos presentes em textos acadêmicos, artigos e periódicos científicos; em que não se encontram pesquisas de professores do ensino básico e suas realidades, como denunciado por Zeichner (2010).

Identifica-se a imposição do Saber Disciplinar como superior aos demais além de uma visão aplicacionista seguindo formas tradicionais de ensino, lógicas disciplinares (sem articulação entre as questões e a prática docente), e não profissionais, como descrito na teorização de Tardif (2014); semelhante a vasos “não comunicantes” nas pesquisas de Gatti (2000) e apresentando pouco potencial de transferibilidade para a sala de aula (GAUTHIER, 1998), tanto nas questões objetivas quanto no concurso, segundo uma análise quantitativa.

4.3 Etapa Dissertativa e de Desempenho Didático

Tendo em vista que a bibliografia sobre concurso público docente baseia-se majoritariamente na análise de questões objetivas, unificamos estas duas etapas em apenas um tópico devido à falta de dados para análise, como será explicitado adiante.

Tabela 7 Informações sobre avaliação dissertativa

	<p>As questões das provas escritas versarão sobre as seguintes áreas de conhecimento:</p> <p>a) Conhecimentos gerais: temas relacionados à educação e atualidades;</p> <p>b) Conhecimentos específicos: temas relacionados ao cargo. (p. 12)</p>
Florianópolis	<p>A prova escrita com questões dissertativas terá 4 (quatro) questões, que consistirão na proposição de textos dissertativos argumentativos, de acordo com os itens abaixo:</p> <p>a) Temas relacionados à educação e atualidades: 2 (duas) questões.</p> <p>b) Temas relacionados a conhecimentos específicos do cargo: 2 (duas) questões. (p.13)²⁰</p>
Rio de Janeiro	<p>(...) a prova tem o objetivo de avaliar o conhecimento do candidato, a capacidade de expressão na modalidade escrita e, ainda, a coerência, coesão, clareza e objetividade, bem como a utilização correta do vocabulário e das normas gramaticais segundo o novo acordo ortográfico; (p. 15)</p> <p>(...) somente serão corrigidas as provas discursivas dos candidatos que obtiverem a nota mínima para habilitação na Prova Objetiva (p. 16).</p>

²⁰ A pontuação sobre demonstração de conhecimento técnico científico equivale a 30% da pontuação desta etapa: 0,75 ponto. Os demais itens pontuadores fazem referência a questões gramaticais: apresentação, legibilidade, ortografia, articulação, entre outras.

Belo Horizonte

Somente serão corrigidas as redações dos candidatos aprovados na 1ª Etapa, nos termos do subitem 9.2.4, e classificados na Prova Objetiva de Múltipla Escolha (...) (p. 14)

A Prova de Redação consistirá na elaboração de um texto dissertativo/argumentativo sobre tema contemporâneo relativo à Educação que deverá conter entre o mínimo de 25 (vinte e cinco) linhas e o máximo de 30 (trinta) linhas. (p. 15)

Cuiabá

A Prova Discursiva para os cargos de **Professor e Técnico de Desenvolvimento Infantil** será constituída por uma questão, com base no conteúdo programático de Conhecimentos Pedagógicos, constante do Anexo I deste edital. (p. 13)

Goiânia

Somente serão corrigidas as Redações dos candidatos aprovados na Prova Objetiva e que estiverem posicionados em ordem decrescente da nota obtida, **até 10 (dez) vezes o número de vagas** ofertadas para cada cargo/área. (p. 16).

A Redação será composta de um tema, que o candidato deverá desenvolver seguindo uma das propostas contidas na Prova. Será apresentada uma coletânea de textos que servirá de base para a sua produção textual (p. 17).

A Redação visa avaliar a capacidade de produção textual e expressão do candidato na modalidade escrita, observando o uso das normas do registro formal da Língua Portuguesa, da coerência e coesão do texto (p. 17).

Salvador

(...) prova de redação, em que se avaliará a capacidade de o candidato expressar-se com clareza, concisão, precisão, coerência e objetividade, atendendo à norma culta da **Língua Portuguesa** (p. 7).

João Pessoa Nenhuma informação sobre.

Natal Nenhuma informação consistente.

Belém Prova apresenta, em uma tabela, pontuação relativa aos termos ortográficos. Não é feita menção às questões específicas de cada cargo.

Palmas

A redação será avaliada com base nos seguintes critérios de adequação relacionados:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (p.6).

Como indicado na Tabela 7 (p. 98), praticamente todas as provas dissertativas de nossa amostra abordam esta etapa como uma redação que deverá demonstrar os conhecimentos ortográficos e a norma culta padrão da língua portuguesa: exceção ao edital da prefeitura de Florianópolis, em que a dissertação sobre conhecimento

específico corresponde à metade da avaliação. Não se obteve, nesses documentos, indicações sobre o assunto a ser solicitado, sendo este profissional ou não. Pelo visto, esta também é uma etapa genérica para todos os cargos.

Um fator que chama a atenção trata da imposição de notas mínimas para a correção desta prova ou de um número máximo de candidatos segundo a classificação da etapa objetiva. Segundo Machado Júnior (2006), merece controle jurisdicional o certame que trouxer limites aos candidatos para prosseguir nas fases seguintes, tudo isso sem previsão legal e apenas para facilitar a correção de provas.

Ora de o candidato é aprovado na primeira etapa do certame e na lei não tem disposição limitadora para seguir para a fase posterior (...), não se compete ao edital fixar tal regra impeditiva do acesso ao cargo público, pois estaria limitando o direito do particular sem previsão legal (art. 5º, II, da CF/88). Tal situação está eivada de nulidade sendo, portanto, passível de controle de legalidade, pois a norma do edital restringiu aonde a lei não o fez.

(...)

Conclui-se, portanto, que o correto é a própria lei relativa ao cargo que se busca prover trazer todos os requisitos e limites de avesso do particular àquele, deixando para as regras secundárias do edital apenas a implementação ou a melhor forma de execução do certame (...). (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 184).

Os relatos referentes à prova dissertativa em nossa pesquisa bibliográfica sobre concurso público surgem em menor número do que a discussão sobre prova objetiva. Destacam-se:

Ferreira (2006) indica, segundo os relatos docentes, uma série de críticas sobre a utilização desta avaliação em concursos docentes: “a correção da prova dissertativa foi inexplicável”; “estava muito mal formulada”; “a correção da dissertativa não foi objetiva, não havia clareza” (FERREIRA, 2006, p. 33). Critica-se esta etapa por ser de um “expediente controverso, subjetivo e que dá margem à interpretação variada” (FERREIRA, 2006, p. 34): “As questões da prova eram muito subjetivas”; “(...) não foram bem elaboradas”; “(...) margem para mais de uma interpretação”; dúvidas quanto aos critérios utilizados para a correção”; “(...) enunciado vago”.

No certame levantado pelo autor, 84,1% do professorado obtiveram nota inferior a 50% na prova. Devido aos motivos expostos, alguns professores mostraram-se contrários a essa etapa, além de classificarem a prova dissertativa como “de

interpretação subjetiva nem sempre selecionando os melhores candidatos” (FERREIRA, 2006, p. 36).

Santos (2009) indica que 19 dos 32 professores de História entrevistados e aprovados nos concursos para o município de São Paulo defendem a utilização de perguntas objetivas e dissertativas: “sai da memorização e exige argumentos”; “revela mais o candidato”; “aumenta a seleção” (SANTOS, 2009, p, 58).

Gatti e Nunes (2009) observam que os concursos municipais incluíam mais provas dissertativas do que os concursos estaduais. Uma hipótese para isso seja o número maior de candidatos em concursos estaduais, o que dificulta a correção de provas discursivas, que também apresentam maior valor.

Diante da dificuldade e pouco referencial teórico para o entendimento do tema, novamente realizamos uma pesquisa no catálogo de teses da CAPES²¹. No qual foi inserido o termo: “prova dissertativa”. Obtivemos 14.596 resultados para a busca, sendo estes: 1.037 para a Grande Área Conhecimento: ciências sociais e aplicadas; 0 para a área de conhecimento Educação; 0 para área de avaliação Educação; 156 para área de concentração Educação; 511 para o nome do programa Educação.

Ao refinar esses resultados, foram encontrados 20 trabalhos. Porém, não foram encontradas pesquisas que dialogassem com o tema concurso público. A maioria dos assuntos tratava da aplicação de provas dissertativas no ensino fundamental. Diante desses resultados, preferimos encerrar essa discussão, indicando a necessidade de trabalhos abordando o tema supracitado.

Na análise das etapas de Desempenho Didático, encontra-se o seguinte quadro:

Tabela 8 observações sobre a etapa de Desempenho Didático

	A Prova de Desenvolvimento Didático consistirá em aula ou atividade com duração de 20 minutos , a ser realizada de 2 a 8 de abril de 2014 , nos turnos manhã, tarde ou noite (p.3).
Curitiba	5.6 A prova será apresentada para Banca Examinadora composta por dois profissionais da área da Educação. 5.8 Será vedada a utilização de equipamentos de áudio e vídeo e de informática, tais como retroprojeter, projetor de slides e data show, dentre outros.

²¹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 29/10/2018.

	<p>5.9 No desenvolvimento da prova as estratégias serão simuladas podendo ocorrer comentários explicativos da reação esperada em sala de aula.</p> <p>5.10 Durante a simulação a banca examinadora não poderá ser solicitada a interagir (p. 4).</p>
Rio de Janeiro	<p>8 A Prova Prática terá a duração mínima de 10 (dez) minutos e máxima de 15 (quinze) minutos.</p> <p>10 A avaliação de desempenho do candidato será feita considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a adequação da linguagem; - o conhecimento do assunto; - o planejamento da aula; - a capacidade de síntese; - o desenvolvimento da aula. <p>11 Não poderá ser utilizado, como recurso, nenhum tipo de equipamento eletrônico e/ou digital (p. 22).</p>
Fortaleza	<p>5.3.3. A prova prática de didática (aula), de caráter eliminatório e classificatório, terá o valor de 40 (quarenta) pontos e versará sobre conhecimento técnico, avaliando a capacidade didática do candidato ao fazer uma exposição sobre um tema sorteado entre os pontos constantes do conteúdo programático constante do anexo II deste edital, relativo à(s) disciplina(s) prevista(s) para o cargo ao qual concorre.</p> <p>5.3.5. Na avaliação da prova prática de didática (aula), serão considerados o domínio do conteúdo referente ao tema sorteado, o emprego adequado da linguagem, a clareza e a objetividade na exposição do tema, a postura, a comunicação e a criatividade do candidato. Além disso, serão observados o uso do espaço físico disponibilizado, a expressão corporal e a utilização adequada do tempo da apresentação.</p> <p>5.3.6. A prova prática de didática (aula) terá duração de 20 (vinte) minutos, não podendo o candidato ultrapassar esse tempo. A sequência das aulas será determinada pela ordem alfabética do nome dos candidatos classificados na primeira etapa - prova objetiva (p. 16).</p> <p>5.3.7. O tempo indicado no subitem 5.3.6 será dividido da seguinte forma: até 15 (quinze) minutos para a exposição da aula e 5 (cinco) minutos para a banca examinadora fazer um questionamento objetivo ao candidato sobre o tema exposto.</p> <p>5.3.9. O candidato não poderá utilizar recursos de multimídia, gravação e audiovisual, durante a apresentação da prova prática de didática (aula).</p> <p>5.3.10. O candidato será avaliado por uma banca examinadora formada por até 03 (três) professores da área de conhecimento, entre os quais um poderá ser da área de educação (Pedagogia) (p. 17).</p>

Novamente, encontra-se o mesmo impeditivo presente na etapa dissertativa, indo de encontro ao defendido por Machado Júnior (2006). Além do mais, várias questões surgiram ao analisar essas provas:

- a) O pouco tempo de aula disponibilizado: de 10 a 20 minutos, bem menos do que os tempos oficiais da carreira do professorado, poderá refletir o real desempenho deste profissional?
- b) Qual o significado de avaliação por membros da área da Educação (Curitiba)? Os profissionais incumbidos dessa tarefa apresentam saberes experienciais ou culturais (TARDIF, 2014) para a vaga pretendida?
- c) Por que um profissional não poderá utilizar meios eletrônicos na prova, já que estes são tão indicados para a melhoria do ensino?

Tendo em vista que a resposta a estas perguntas não constitui o objetivo deste trabalho, de forma semelhante à etapa anterior, realizamos a mesma pesquisa, agora com o termo homônimo a esse subtópico. Foram obtidos: 1.091.648 para a busca, sendo: 114.536 para a Grande Área do conhecimento CIÊNCIAS HUMANAS; 42.406 para área do conhecimento EDUCAÇÃO; 43.153 para a área de avaliação EDUCAÇÃO; 12.865 para a área de concentração EDUCAÇÃO; 53.726 para o nome do programa EDUCAÇÃO. Ao refinar estes dados, nenhum registro foi encontrado. Novamente, diante desses resultados, preferimos encerrar essa discussão, indicando a necessidade de trabalhos abordando o tema supracitado.

Ao relacionar as etapas Dissertativas e de Desempenho Didático com o modelo de Racionalidade Técnica e/ou aplicacionista, constata-se uma hierarquização de saberes, tendo como base o conhecimento especializado representado pela etapa objetiva. Caso o candidato apresente conhecimento mínimos nos “princípios gerais”, esses poderão seguir para a etapa seguinte, representada pelo domínio da norma culta padrão e pela simulação de “problemas concretos”.

4.5 Etapa de Títulos

Segundo Loureiro Filho (2009, p. 8 *apud* DOS SANTOS, 2012, p. 120), as provas de títulos “consistem numa comprovação indireta das virtudes do sujeito, por meio de avaliação de sua experiência anterior em atividades relevantes e pertinentes ao objeto do concurso”. Estes, deverão ser adequados a refletir o princípio da objetividade e a seleção do mais qualificado.

Machado Júnior (2006) informa que não se permite a seleção mediante somente a análise de títulos. Esta conclusão se torna óbvia no art. 37, II, da Constituição Federal de (BRASIL, 1988), entendendo-se que: “o objetivo do concurso público é a institucionalização do sistema do mérito para o preenchimento de cargos e empregos públicos” (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 150), sendo prejudicados, caso não houvesse uma avaliação por provas. O primeiro aspecto a ser considerado se refere à pertinência do título para efeito de utilização no certame, oferecendo algum indicativo da aptidão do candidato para o desempenho das atribuições do cargo a ser provido.

Nessa amostra, a etapa de títulos apresenta uma série de informações acerca da burocracia na entrega documental. Novamente, impõe-se a necessidade de aprovação em etapas anteriores na maioria dos editais (Belém, Belo Horizonte, Boa Vista, Cuiabá, Fortaleza, João Pessoa, Manaus, Palmas, Porto Velho, Rio de Janeiro e Vitória). Esta, podendo acarretar prejuízos aos docentes que demonstram maior prática, mas que não conseguiram apresentar um bom desempenho nas etapas anteriores, ficando reprovado por alguns décimos que seriam recuperados nesta avaliação e indo de encontro à teorização de Machado Júnior (2006) supracitada.

Todos os editais apresentam uma tabela de categorias e pontos seguindo o modelo da Tabela 1 (p.105). Em que se encontram, geralmente, de 3 a 4 itens pontuadores referentes à titulação acadêmica e, em menor aparição, à experiência docente.

Tabela 9 Exemplo de tabela das provas de títulos.

TÍTULOS	VALOR UNITÁRIO	VALOR MÁXIMO
Especialização (360 hrs)		
Mestrado		
Doutorado		
Experiência Docente		
TOTAL		

Na maioria dos documentos não são aceitas pontuações múltiplas para os mesmos títulos, entretanto alguns editais admitem essa contagem (Porto Alegre, Salvador, Fortaleza e Palmas). Fato controverso, tendo em vista que profissionais com mais de um Mestrado ou Doutorado são raros na sociedade brasileira. Atualmente, um docente com essas características poderá encontrar melhores salários e condições de trabalho nas redes privadas de ensino superior.

Identificam-se, nesses documentos, dois grupos de itens pontuadores: titulações acadêmicas e experiência docente. Ao compará-los, visualiza-se a seguinte situação:

Tabela 9 Comparativo titulação acadêmica x experiência docente²²

		Absoluta		Relativa		
		Títulos: Pontuação Geral	Experiência Docente	Titulação Acadêmica	Experiência Docente	Titulação Acadêmica
1	Porto Alegre	6	0	6	0	1
2	Florianópolis	2,2	0	2,2	0	1
3	Curitiba	3	0	3	0	1
4	Rio de Janeiro	30	0	30	0	1
5	Belo Horizonte	7	0	7	0	1
6	Cuiabá	10	0	10	0	1
7	Salvador	10	0	10	0	1
8	Aracaju	10	0	10	0	1
9	Fortaleza	40	10	30	0,25	0,75
10	João Pessoa	10	2	8	0,20	0,80
11	Natal	2	0,8	1,2	0,40	0,60
12	Manaus	3	0	3	0	1
13	Belém	10	0	10	0	1
14	Porto Velho	10	0	10	0	1
15	Boa Vista	10	0	10	0	1
16	Palmas	10	0	10	0	1
	MÉDIA	10,8	0,8	10,0	0,05	0,95

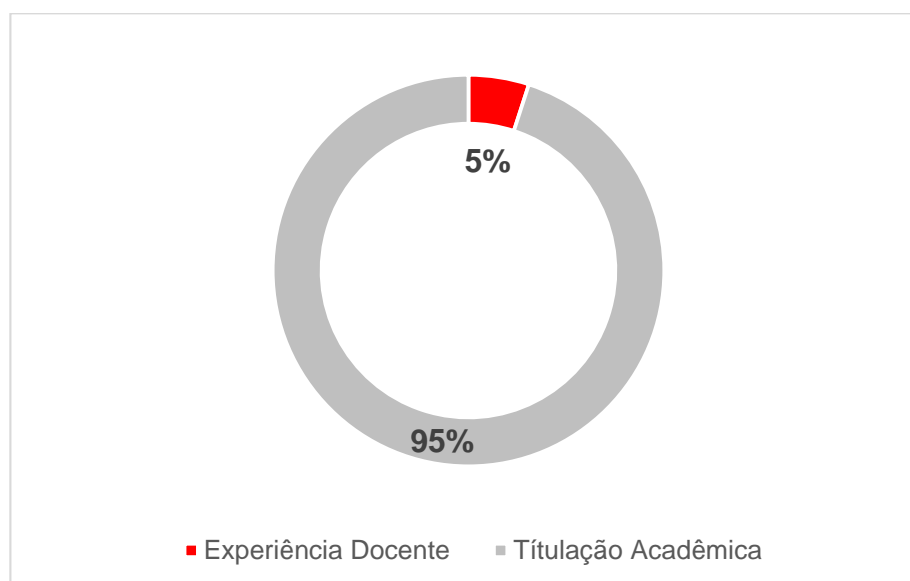


Ilustração 4 Comparativo Experiência Docente x Titulação Acadêmica

²²O edital da Prefeitura de Goiânia foi excluído desta tabela. A falta de pontuação sobre a etapa de títulos presente neste documento, impossibilitaria o cálculo de frequência relativa.

Como demonstrado, os dados apresentam uma ampla preferência pela titulação acadêmica em comparação com a prática docente: esta, representando apenas 10% do certame. Ao dividirmos os dois grandes grupos encontramos 12 itens pontuadores, 11 destes reservados aos títulos acadêmicos. Destaca-se a Prefeitura do Amapá, que contempla as onze titulações. Por ironia, essa municipalidade não disponibiliza pontos para professores com prática de ensino.

Tabela 10 Itens constantes nas provas de títulos: Frequência absoluta

	Títulos: Pontuação Geral	Experiência Docente	Outros²³	Especialização (360 hrs)	Mestrado	Doutorado	
1	Porto Alegre	6	0	0	1	2	3
2	Florianópolis	2,2	0	0	0,5	0,7	1
3	Curitiba	3	0	0	0,5	1	1,5
4	Rio de Janeiro	30	0	0	8	10	12
5	Belo Horizonte	7	0	0	1,5	2,5	3
6	Cuiabá	10	0	1	2	3	4
7	Goiânia	0	0	0	0	0	0
8	Salvador	10	0	0	2	3,5	4,5
9	Aracaju	10	0	0	2,5	3,5	4
10	Fortaleza	40	10	0	8	10	12
11	João Pessoa	10	2	0	2	2,5	3,5
12	Natal	2	0,8	0	0,2	0,4	0,6
13	Manaus	3	0	0	0,5	1	1,5
14	Belém	10	0	0	2	3	5
15	Porto Velho	10	0	0	2	3	5
16	Boa Vista	10	0	0	2	3,5	4,5
17	Palmas	10	0	3,5	1,5	2	3

²³ Outros: Aperfeiçoamento 180 hrs (Cuiabá); Curso igual/superior 360 hrs, Curso 240/359 horas, Curso 240/359 horas, Curso 160/239 hrs, Curso 120/159 hrs, Curso 80/119 hrs, Curso 40/79 hrs (Palmas).

Tabela 11 Itens constantes nas provas de títulos: Frequência relativa²⁴

	Títulos: Pontuação Geral	Experiência Docente	Outros	Especialização (360 hrs)	Mestrado	Doutorado	
1	Porto Alegre	1	0,00	0,00	0,17	0,33	0,50
2	Florianópolis	1	0,00	0,00	0,23	0,32	0,45
3	Curitiba	1	0,00	0,00	0,17	0,33	0,50
4	Rio de Janeiro	1	0,00	0,00	0,27	0,33	0,40
5	Belo Horizonte	1	0,00	0,00	0,21	0,36	0,43
6	Cuiabá	1	0,00	0,10	0,20	0,30	0,40
7	Salvador	1	0,00	0,00	0,20	0,35	0,45
8	Aracaju	1	0,00	0,00	0,25	0,35	0,40
9	Fortaleza	1	0,25	0,00	0,20	0,25	0,30
10	João Pessoa	1	0,20	0,00	0,20	0,25	0,35
11	Natal	1	0,40	0,00	0,10	0,20	0,30
12	Manaus	1	0,00	0,00	0,17	0,33	0,50
13	Belém	1	0,00	0,00	0,20	0,30	0,50
14	Porto Velho	1	0,00	0,00	0,20	0,30	0,50
15	Boa Vista	1	0,00	0,00	0,20	0,35	0,45
16	Palmas	1	0,00	0,35	0,15	0,20	0,30
	MÉDIA	1	0,05	0,03	0,19	0,30	0,42

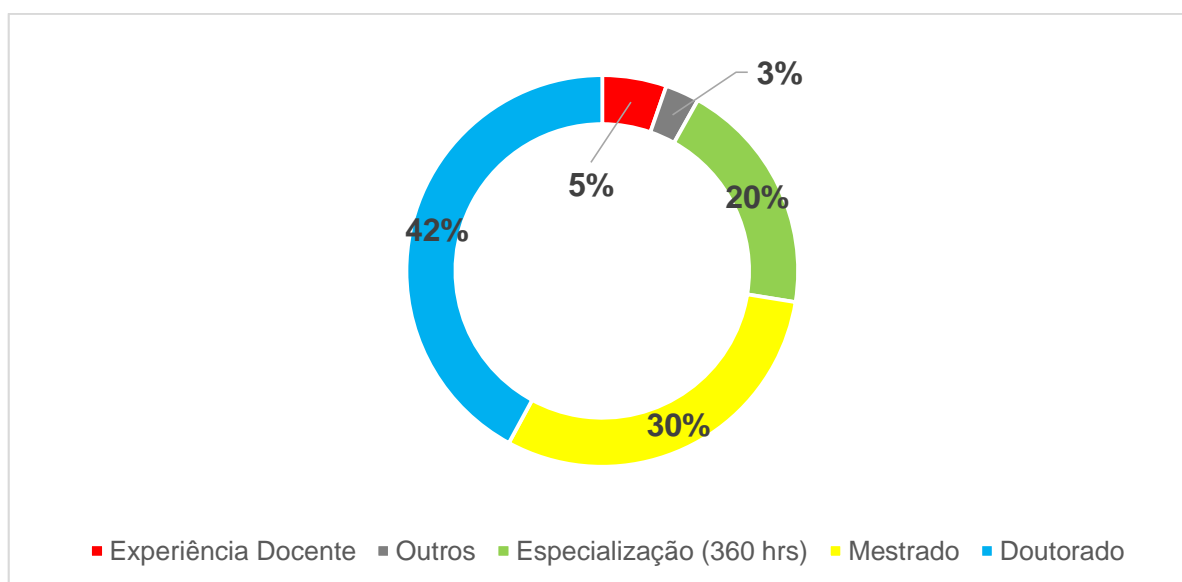


Ilustração 5 Presença média os itens levantados na etapa de títulos: frequência relativa

²⁴ O edital de Goiânia também foi retirado desta tabela por motivo idêntico ao supracitado.

Nota-se a partir do gráfico acima que a pontuação sobre Doutorado equivale, na média relativa, a praticamente metade da pontuação do certame. No mais, não há limitação de pontuação sobre títulos acadêmicos a apenas um diploma, característica esta presente em alguns editais federais. Ou seja, estes podem ser pontuados a partir da hierarquia da titulação universitária: ao pontuar sobre Doutorado, o candidato ganhará os pontos referentes ao Mestrado, tendo em vista que na carreira pedagógica, geralmente, este é um pré-requisito.

Uma hipótese a ser avaliada, trata da titulação acadêmica como elemento condicionador para melhor desempenho nas questões objetivas. Tendo em vista que os conteúdos da prova de múltipla escolha baseiam-se em uma concepção Técnico-Racional de conhecimento (SCHÖN, 1982) e/ou aplicacionista (TARDIF, 2014), versando mais sobre temas acadêmicos do que a prática em sala de aula. Assim, um estudante de pós-graduação, pela proximidade com este conhecimento e por estar constantemente produzindo textos científicos, terá mais subsídios do que professores que não dispõem dessas qualidades e/ou são obrigados a trabalhar durante toda a semana, algo comum na realidade brasileira.

Dentro da etapa de títulos, encontramos o exemplo positivista ao extremo, em que a ampla pontuação sobre titulação acadêmica prevalece em comparação à prática profissional, em uma relação de 9,5 para 0,5. Em outras palavras, essas instituições demonstram uma clara preferência por pesquisadores em comparação a docentes experientes, em que transparece a ideia de que um profissional com títulos e trabalhos acadêmicos desempenhará um melhor serviço do que um profissional que já apresenta prática na área. Essas características apresentam um quadro preocupante, principalmente com o discutido na etapa 2.3 desta Dissertação, em que indicamos o papel periférico da prática e cotidiano docente na pesquisa acadêmica.

Como apoio, Gatti (2014) indica preocupações com a relação entre a formação da pós-graduação e a visão docente. A autora adverte que a jovem pós-graduação brasileira cometeu alguns erros, principalmente com a exclusão da Didática e aprofundamento disciplinares nos cursos de Mestrado, o qual objetivava formar mestres para o ensino superior. Entretanto, tem-se uma visão de mestrado como curso inicial para formar pesquisadores, algo padronizado no Doutorado. De fato:

O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Ser pesquisador é que é chique! Na nossa sociedade, a cultura é “o professor é um zero à esquerda”. (GATTI 2014, p. 266)

Em comparação às demais etapas, nota-se com a etapa de título o fim de um ciclo Técnico-Racional do certame, em que quantitativamente valoriza-se mais o conhecimento de base científico, que, segundo a bibliografia, se apresenta desligado de uma prática profissional: prova objetiva; seguido do conhecimento da norma culta padrão: prova discursiva; simulação de resolução de problemas em um ambiente laboratorial: Desempenho Didático; comprovação de titulação acadêmica e, na última posição em importância, a prática profissional, representando apenas 5% da etapa mais desvalorizada do certame.

4.6 Experiência Docente

A primeira questão a surgir em nossa amostra é relativa ao escasso número de editais que disponibilizam pontuação sobre a prática docente: apenas 3 (Fortaleza, João Pessoa e Natal), representando apenas 18% desta amostra e localizados somente na região Nordeste de nosso País, fato este, semelhante ao indicado em outra pesquisa: Gatti e Nunes (2009) apontam que, dos 36 concursos analisados para o cargo de professor de matemática nas redes estaduais e municipais, apenas 5 disponibilizavam pontos para a prática profissional. Demonstra-se, assim, o desprestígio nacional e geográfico que a prática profissional obtém nestes certames. Isso também sinaliza que essas prefeituras nem sequer admitem que seus espaços de aula surjam como locais de desenvolvimento de saberes prático-reflexivos.

Destaca-se a impossibilidade de pontuação concomitante (Fortaleza e João Pessoa) ou somatório de cargas horárias (Natal) do tempo de prática profissional. Desse modo, pouco importa se um professor leciona para uma ou trinta turmas ou em um ou dois segmentos de ensino/escolas: para essas prefeituras, independentemente da carga horária ou número de dias trabalhados, todos os professores têm o mesmo “valor”.

Assim, visualiza-se o descaso social diante destes profissionais: em uma sociedade que remunera mal seus professores, justamente os mais pobres são possivelmente os condicionados a terem uma carga horária maior. Muitos não têm

condições financeiras para arcar com um custo da pós-graduação, assim, são penalizados duplamente: por não ter a pontuação paralela valorizada e por não possuir títulos de pós-graduação.

Nenhum dos editais limita o tempo de prática docente a partir de uma demarcação de anos ou períodos. Entretanto, esta ocorre pela barreira de pontuação máxima sobre este item, como podemos analisar ao dividir a pontuação máxima do item pelo valor relativo a cada ano:

Tabela 12 Tempo médio de trabalho aceito nos Editais (Frequência Absoluta)

	PREFEITURA	Ano de Experiência Docente	Pontuação Máxima: Experiência Docente	Anos Válidos
1	Porto Alegre	0	0	0
2	Florianópolis	0	0	0
3	Curitiba	0	0	0
4	Rio de Janeiro	0	0	0
5	Belo Horizonte	0	0	0
6	Cuiabá	0	0	0
7	Goiânia	0	0	0
8	Salvador	0	0	0
9	Aracaju	0	0	0
10	Fortaleza	2	10	5
11	João Pessoa	0,5	2	4
12	Natal	0,1	0,8	8
13	Manaus	0	0	0
14	Belém	0	0	0
15	Porto Velho	0	0	0
16	Boa Vista	0	0	0
17	Palmas	0	0	0
	MÉDIA:	0,013	0,75	1

Como visualizado, aceita-se, na média absoluta, apenas 1 ano de experiência docente ou 5 anos quando calculamos somente a média dos concursos em que a prática docente é pontuada²⁵. Seguindo o raciocínio anterior, pouco importa se um docente tem 1 ou 20 anos de experiência, a depender do edital, esses profissionais têm o mesmo “valor”.

²⁵ O resultado correto é de 5,6 anos; entretanto, os certames somente aceitam anos concluído e não divisões/meses.

Considera-se baixa a pontuação média relativa ao período de vivência em sala de aula, principalmente, quando confronta-se estes dados com pesquisas que abordam a carreira e ciclo de vida docente. Huberman (2013), ao analisar o ciclo de vida dos professores, divide-o em algumas etapas. Inicialmente, relata-se a fase de entrada na carreira, equivalente aos 2-3 primeiros anos de ensino, classificada como sobrevivência e descoberta, em que ocorre o choque do real: a confrontação com a “complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2013, p. 39). Posteriormente, visualiza-se a fase de estabilização, a qual abarca a escolha subjetiva ou comprometimento definitivo de um ato administrativo: a nomeação oficial. Em dado momento dessa fase, as pessoas “passam a ser” (HUBERMAN, 2013, p. 40) professores por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. O pesquisador afirma que, na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente²⁶.

Situando melhor os objectivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma. Os professores entrevistados por Burden falam explicitamente de uma “segunda etapa” da carreira, ao longo da qual as pessoas não enfrentam todas as situações, mas actuam eficazmente e com melhores recursos técnicos. Nas amostras de Watts (1980) e de Field (1980), os registos são sensivelmente idênticos: a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostando a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão humana (...). (HUBERMAN, 2013, p. 40-41).

Tardif (2014), a partir de um amplo referencial teórico, abrangendo até Huberman, constata que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos por meio dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino.

(...) as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com

²⁶ Como supracitado, existem outras fases na carreira docente. Entretanto, preferimos apenas citar duas que têm relação direta com os dados analisados.

a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 82).

Para o pesquisador, amostras de pesquisas analisadas indicam que os primeiros cinco ou sete anos de carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão. Esses anos constituem um intervalo de tempo realmente importante de história profissional docente, determinando até seu futuro e sua relação com o trabalho.

No tocante à socialização profissional dos docentes, Tardif (2014) indica duas fases: a) fase de exploração: de 1 a 3 anos, em que o professor escolhe provisoriamente sua profissão, iniciada por tentativa e erro; b) estabilização e consolidação: de 3 a 7 anos, em que o docente investe a longo prazo na profissão e os outros membros da instituição reconhecem suas capacidades. Demonstra-se melhor equilíbrio profissional e interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos: o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (TARDIF, 2014, p. 85).

Gatti (2014) indica que em solo brasileiro, as dificuldades de ser professor na educação básica aparecem nos ainda recentes estudos com professores iniciantes. Verifica-se que esses professores atuam por tentativa e erro, passando por depressões, ansiedades, busca apoio, e, mesmo assim, demora de 3 à 4 anos para se encontrar. Esse profissional não apresenta uma situação de trabalho de imediato e aprende a selecionar saberes pela prática tão logo inicia sua carreira.

Zeichner (2010) advoga que, na sociedade estadunidense, devido aos salários e às condições de trabalho do professor em grande parte do país e a falta de apoio público para o ensino como profissão, a porcentagem média de docentes de escolas urbanas que abandonam a profissão durante os 5 primeiros anos de exercício é de 30%, podendo chegar a 50%.

Quando comparamos essas pesquisas com nossos dados, comprova-se o desconhecimento dessas e a total desvalorização das fases profissionais engrandecedoras dessas carreiras. Indica-se que um profissional necessita, em média, de uma década de experiência para melhor sedimentar seus conhecimentos e melhorar sua Didática, tempo este menosprezado pelos certames. Peca-se na forma

de selecionar um melhor profissional. Assim, pouco importa se um profissional está na fase de “sobrevivência” ou se já é um professor com bases didáticas estabelecidas: como supracitado, para essas instituições, todos têm o mesmo “valor”. Desse modo, concordamos com Zeichner (2010), ao defender que aprender a ensinar é um processo que continua durante toda a carreira profissional docente.

Nota-se que a pontuação máxima sobre experiência é 3 vezes menor comparada à Especialização (360 hrs), quase seis vezes menor do que a pontuação máxima sobre Mestrado e oito vezes menos do que a pontuação máxima do curso de Doutorado. Como sempre indicado, na média relativa, é mais importante para as secretarias municipais um profissional com pós-graduação do que um profissional com prática profissional. Ressalta-se que, estamos comparando as máximas de cada item. A relação de um item para cada ano de docência apresenta contornos mais sensíveis, evidenciando distorções. Como demonstrado:

Tabela 13 Relação Titulação x Anos de Experiência (Frequência absoluta)

	PREFEITURA	Títulos: Pontuação Geral	Especialização (360 Horas)	Mestrado	Doutorado	Ano Experiência Docente
1	Porto Alegre	6	0,5	1	1,5	0
2	Florianópolis	2,2	0,5	0,7	1	0
3	Curitiba	3	0,5	1	1,5	0
4	Rio de Janeiro	30	8	10	12	0
5	Belo Horizonte	7	1,5	2,5	3	0
6	Cuiabá	10	2	3	4	0
7	Goiânia	0	0	0	0	0
8	Salvador	10	1	3,5	4,5	0
9	Aracaju	10	2,5	3,5	4	0
10	Fortaleza	40	4	5	6	2
11	João Pessoa	10	2	2,5	3,5	0,5
12	Natal	2	0,2	0,4	0,6	0,1
13	Manaus	3	0,5	1	1,5	0
14	Belém	10	2	3	5	0
15	Porto Velho	10	2	3	5	0
16	Boa Vista	10	2	3,5	4,5	0
17	Palmas	10	0,5	1	1,5	0
	MÉDIA	10,2	1,75	2,62	3,48	0,15

Tabela 14 Relação Titulação x Anos de Experiência (Frequência relativa)

	PREFEITURA	Títulos: Pontuação Geral	Especialização (360 Horas)	Mestrado	Doutorado	Ano Experiência Docente
1	Porto Alegre	1	0,08	0,17	0,25	0
2	Florianópolis	1	0,23	0,32	0,45	0
3	Curitiba	1	0,17	0,33	0,50	0
4	Rio de Janeiro	1	0,27	0,33	0,40	0
5	Belo Horizonte	1	0,21	0,36	0,43	0
6	Cuiabá	1	0,20	0,30	0,40	0
8	Salvador	1	0,10	0,35	0,45	0
9	Aracaju	1	0,25	0,35	0,40	0
10	Fortaleza	1	0,10	0,13	0,15	0,05
11	João Pessoa	1	0,20	0,25	0,35	0,05
12	Natal	1	0,10	0,20	0,30	0,05
13	Manaus	1	0,17	0,33	0,50	0
14	Belém	1	0,20	0,30	0,50	0
15	Porto Velho	1	0,20	0,30	0,50	0
16	Boa Vista	1	0,20	0,35	0,45	0
17	Palmas	1	0,05	0,10	0,15	0
	MÉDIA	1	0,17	0,28	0,39	0,01
	Anos de Docência	106,7	18,2	29,8	41,2	

Pelas médias relativas, identificamos que uma especialização de 360 horas, com duração média de 6 meses, equivale a 18,2 anos de experiência; o mestrado de 2 anos equivale a 29,8 anos; e o Doutorado a 41,2 anos. Tendo em vista que alguns certames permitem a pontuação de mais de um título da mesma categoria: Porto Alegre admite duas pontuações para cada título; Salvador admite duas especializações de 360 horas; Fortaleza admite dois diplomas em todos os itens; e Palmas admite 3 Especializações, 2 Mestrados e dois Doutorados; este comparativo apresenta dados gritantes. Encontra-se outra desvalorização da prática docente quando comparamos a pontuação desta com o valor dado às questões objetivas:

Tabela 15 comparativo questões objetivas x ano de experiência (frequência absoluta)

	PREFEITURA	Objetiva	Questões objetivas	Valor questão	Ano de Experiência Docente
1	Porto Alegre	80	65	1,23	0
2	Florianópolis	7	50	0,14	0
3	Curitiba	10	40	0,25	0
4	Rio de Janeiro	100	50	2,00	0
5	Belo Horizonte	100	40	2,50	0
6	Cuiabá	60	60	1,00	0
7	Goiânia	70	70	1,00	0
8	Salvador	100	50	2,00	0
9	Aracaju	100	50	2,00	0
10	Fortaleza	60	60	1,00	2
11	João Pessoa	60	60	1,00	0,5
12	Natal	4	30	0,13	0,1
13	Manaus	10	60	0,17	0
14	Belém	10	50	0,20	0
15	Porto Velho	70	50	1,40	0
16	Boa Vista	100	40	2,50	0
17	Palmas	60	60	1,00	0

Tabela 16 Relação Objetiva x Experiência (frequência relativa)

	PREFEITURA	Pontuação Geral	Frequência relativa de cada questão	Frequência relativa: Ano de Experiência
1	Porto Alegre	86	0,0143	0,0
2	Florianópolis	12,2	0,0115	0,0
3	Curitiba	16	0,0156	0,0
4	Rio de Janeiro	270	0,0074	0,0
5	Belo Horizonte	167	0,0150	0,0
6	Cuiabá	170	0,0059	0,0
7	Goiânia	100	0,0100	0,0
8	Salvador	150	0,0133	0,0
9	Aracaju	110	0,0182	0,0
10	Fortaleza	140	0,0071	0,033
11	João Pessoa	90	0,0111	0,008
12	Natal	10	0,0133	0,025
13	Manaus	13	0,0128	0
14	Belém	30	0,0067	0
15	Porto Velho	80	0,0175	0
16	Boa Vista	110	0,0227	0
17	Palmas	100	0,0100	0
	MÉDIA	97,31	0,01250	0,00392
	Relação Objetiva/Experiência			3,19

Como demonstrado no subitem 4.1 (p.86), a etapa objetiva detém, em média, a maior pontuação dos certames. A título de comparação, cada questão objetiva equivale, em média, a mais de 3 anos de prática docente. Em outras palavras, para essas prefeituras é mais importante (e muito) um profissional que conheça as questões objetivas do que um profissional com prática docente, até na própria secretaria na qual vai lecionar. Destaca-se o fato de que, geralmente, os candidatos não entregam este tipo de avaliação com respostas em branco. Quando desconhecem

a opção correta, escolhem aleatoriamente: vulgarmente conhecido como “chute”. Caso este “chute” esteja certo, o concorrente ganha 3 anos de prática docente.

Ao analisar a relação entre experiência docente e o edital em sua totalidade, visualizamos um quando ainda mais trágico:

Tabela 17 Comparação Experiência x outros

PREFEITURA	Pontuação Geral	Absoluta		Relativa	
		Máxima: Experiência Docente	Outros	Pontuação Máxima: Experiência Docente	Outros
1 Porto Alegre	86	0	86	0	1
2 Florianópolis	12,2	0	12,2	0	1
3 Curitiba	16	0	16	0	1
4 Rio de Janeiro	270	0	270	0	1
5 Belo Horizonte	167	0	167	0	1
6 Cuiabá	170	0	170	0	1
7 Goiânia	100	0	100	0	1
8 Salvador	150	0	150	0	1
9 Aracaju	110	0	110	0	1
10 Fortaleza	140	10	130	0,071	0,929
11 João Pessoa	90	2	88	0,022	0,978
12 Natal	10	0,8	9,2	0,080	0,920
13 Manaus	13	0	13	0	1
14 Belém	30	0	30	0	1
15 Porto Velho	80	0	80	0	1
16 Boa Vista	110	0	110	0	1
17 Palmas	100	0	100	0	1
MÉDIA	97,3	0,75	96,55	0,01	0,99

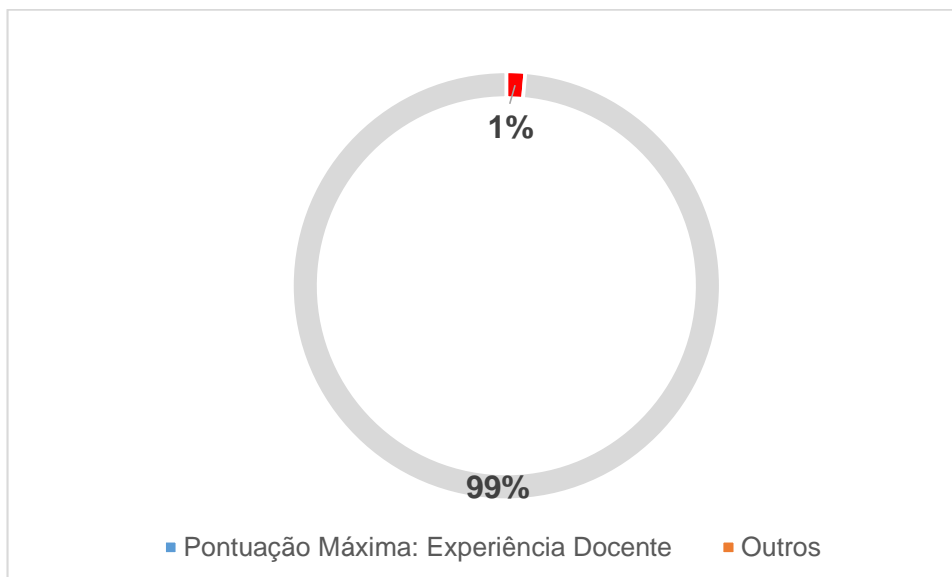


Ilustração 6 Comparativo Experiência x Outros

Desse modo, podemos visualizar o espaço destinado à prática docente nos concursos públicos: apenas 1%, levando-se em consideração um ou mais anos de profissão. Assim, concluímos, com base nos dados apresentados, que o perfil de candidato pretendido por estas prefeituras é:

- a) Profissional e baseado em conhecimentos teóricos segundo o modelo de Racionalidade Técnica (SCHÖN, 1984) e/ou aplicacionista (TARDIF, 2014), atualizados sobre temas nem sempre ligados ao saber prático e/ou profissional, supervalorização do “saber escolarizado sobre outros saberes” (DESCARDECI, 1992, p. 46); prova “conteudista” (FERREIRA, 2006, p. 37); “citatologia” (SANTOS, 2009, p. 116).
- b) Conhecimentos ortográficos para a dissertação de redações
- c) Titulação acadêmica

Como último item, poderíamos indicar a prática docente. Entretanto, considera-se esta irrisória e praticamente nula tendo como base as seguintes características:

- I. Necessidade de ser aprovado em todas as etapas pregressas para ter o direito à contabilização de seu tempo de experiência.
- II. Impossibilidade de pontuação concomitante
- III. Aparição em apenas 3 editais de capitais com importância baixa ou média nacionalmente e todas localizadas na região Nordeste.

- IV. Baixa pontuação média relativa
- V. Disparidade de pontuação entre experiência e titulação acadêmica
- VI. Apenas um ano de experiência avaliado (média absoluta), sendo descartada tempo de trabalho posterior.
- VII. Representa apenas 1% da pontuação média dos certames.

Comparada à discussão teórica sobre prática profissional, visualizamos uma clara desvalorização desta. De forma geral, as secretarias municipais de educação enaltecem amplamente os tipos de conhecimento valorizados pela academia e pouco os tipos de competência valorizados na prática profissional, em que se constata a separação entre conhecimento especializado e a familiaridade profissional no desempenhar ações voltadas para o cotidiano da profissão, oficializando a superioridade de “princípios gerais” em comparação à prática de resolução de problemas concretos.

Essas provas baseiam-se naquilo que Tardif (2014) classifica como valorização dos conteúdos e lógicas disciplinares e desvalorização das lógicas profissionais.

CAPÍTULO 5: PRÁTICA DOCENTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS: INJUSTIÇA COM OS PROFESSORES INICIANTES?

Este capítulo pretende discutir uma das maiores críticas contra a concepção de prática docente nesta jornada acadêmica: tanto em trabalhos acadêmicos que abordam o tema concurso público (FERREIRA, 2006)²⁷ quanto em discussões e palestras sobre o tema - via senso comum - a pontuação sobre prática profissional é classificada como um instrumento de injustiça contra os professores inexperientes e/ou é indicada como agente corporativista dos profissionais com maior experiência, podendo ser um fator impeditivo na entrada de novos docentes no ensino público. Ressalta-se que essa denúncia foi defendida até no programa de pós-graduação no qual esta dissertação foi defendida. Durante as aulas obrigatórias do curso, advogou-se a tese de desaprovação deste item.

Tendo em vista o exposto, cabe-nos investigar se esta máxima se confirma; ou se outros itens/características atuam como impeditivo na entrada de novos docentes no serviço público. Para isso, cruzaremos nossos achados com os dados presentes em nosso levantamento teórico sobre concurso público docente, objetivando constatar se essa suspeita se confirma.

Nossa amostra indica, de forma estrutural e estatística, que quanto maior o tempo destinado à prática laboral, menor possibilidades de sucesso nesses concursos, devido a características Técnico-rationais indicadas ao longo desta dissertação. Essa hipótese assemelha-se a dados de outros estudos, principalmente em trabalhos que analisam a estrutura dos certames e o perfil dos docentes aprovados nessas seleções.

Tratando-se da primeira característica, Alcântara (2014) levanta suspeitas acerca da pouca diversificação de etapas e critica a não avaliação da experiência docente²⁸. Nas palavras do pesquisador:

²⁷ Segundo o pesquisador, ao prestar um concurso no ano de 1998, a relação de pontos atribuídos aos candidatos que já trabalhavam como professores das redes estaduais foi motivo de indignação por parte dos professores recém-formados, pois a contagem de pontos por tempo de serviço na classificação final inverteu a pontuação geral causando assim uma “injustiça” (FERREIRA, 2006, p. 2). Entretanto, não são divulgados dados para comprovar tal ato.

²⁸ O autor analisa editais de prefeituras do estado de Pernambuco, diferentemente da amostra neste relatório. Dá-se, assim, maior credibilidade à concepção de desvalorização da Experiência Docente em outros documentos.

Não foram identificados meios avaliativos diversificados. Todos eles, em geral, basearam-se nas provas objetivas, de múltipla escolha, com prova de títulos simples (pontuando para diplomas de especialização, mestrado ou doutorado). A ponderação, portanto, de artigos publicados, participação em eventos científicos, experiência profissional, trabalhos artísticos, não tiveram espaço. Por que em concursos públicos federais, em sua maioria, esta gama de requisitos é levada em conta e nos concursos municipais e estaduais esses parâmetros não são contemplados? Seria apenas por uma questão de custo, tendo em vista a grande oferta na quantidade de profissionais dessas últimas esferas, ou essa discussão passa também por uma atitude descompromissada e simplista dos órgãos públicos? (ALCANTARA, 2014, p. 161)

Gatti e Nunes (2009) concluem que a seleção de professores, no ensino fundamental em redes públicas de educação, centra-se em questões objetivas ligadas a conhecimentos sobre legislação e ao conteúdo específico do ensino básico. Entretanto, questões sobre prática docente são ausentes, assim como temas relacionados a fundamentos da educação. Os itens referem-se a conteúdos teóricos, em que se verifica formalmente um dado solicitado de forma prévia e sem articulação com aspectos relevantes para a educação, escola ou sala de aula. Ao analisarem especificamente 35 concursos para professores das séries iniciais, constatou-se a desvalorização de temas ligados a “didáticas específicas” e às “metodologias de ensino”, fato recorrente em 32 concursos para ciências biológicas. Segundo as autoras:

(...) ao contrário do que se espera a partir dessa temática, a imensa maioria dos itens tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada. Os itens tomam por referências teorias e concepções sobre educação em voga e solicitam um conhecimento referente aos seus fundamentos, que se ancoram em geral em teorias da aprendizagem. No entanto, a despeito da pertinência teórica a que remetem, o comum são as questões se aterem a uma teorização totalmente descolada de significado mais concreto, referindo-se a um jargão ou nomenclatura específica, que pouco traduzem o que o candidato sabe sobre como ou por que trabalhar com as crianças e os conteúdos com esses fundamentos. (GATTI; NUNES, 2009, p. 51).

Ao analisarem o conteúdo dos concursos de Língua Portuguesa, ressaltam um dos certames em que:

Vale um comentário à parte de uma das provas analisadas que conta com o subsídio de uma bibliografia atualizada que prioriza uma concepção de língua, linguagem e texto com base na linguística da análise do discurso e dos gêneros textuais e apresenta questões bem elaboradas para avaliar o conhecimento dos conteúdos de acordo com as tendências de ponta da área. No entanto, essa prova transparece um excesso de sofisticação teórica e conceitual própria da academia universitária que parece estar muito distante do universo dos professores e mesmo das necessidades das séries finais da escola fundamental. Apesar da qualidade da prova, parece não ser este o melhor caminho para selecionar professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. (GATTI; NUNES, 2009 , p. 91).

Tratando-se de concursos para professor de Matemática, advogam que temas “ligados à educação matemática são pouco cobrados nas provas e, na maioria das vezes, recebem um tratamento teórico que não discute a relevância do assunto, solicitando apenas uma identificação de forma superficial do tema” (GATTI; NUNES, 2009 , p. 121). Raramente, encontra-se uma prova que proponha a reflexão do professor sobre o conteúdo a ser ensinado. De forma semelhante, ao analisar os concursos para ciências biológicas, observou-se que os itens de avaliação não abordam as questões de forma a articular teoria e prática. Temas ligados ao ensino de ciências “são pouco cobrados, recebendo um ‘tratamento simplificado’ sem discutir a relevância do assunto tendo uma identificação superficial, fundada no senso comum” (GATTI; NUNES, 2009 , p. 147).

Questões relativas à didática específica ou a metodologias de ensino aparecem em diminuto número em todos os componentes curriculares analisados, não interferindo no resultado final dos certames. A maioria dos itens relativos às questões didáticas tem enfoque apenas teórico, desse modo, a relação teoria-prática não é contemplada (GATTI; NUNES, 2009).

De forma semelhante, Mendes e Horn (2011), ao consultarem o programa de um concurso para professor de Filosofia da rede estadual paranaense, no ano de 1991, observaram a ausência de conteúdos referentes às disciplinas da licenciatura

que são pré-requisitos para a formação docente, como Didática, Metodologia e Prática de ensino de Filosofia. Os conteúdos são pautados no currículo de graduação com base em “comentadores de livros didáticos”.

(...) A prova de conhecimentos pedagógicos tratou apenas de aspectos teóricos e históricos da Educação. Não houve uma prova de didática que pudesse avaliar outros componentes teóricos, metodológicos e práticos do ponto de vista do planejamento e execução de um plano de aula de Filosofia, ou seja, do acontecimento de uma aula preparada para estudantes de Ensino Médio; que pudesse, para além da avaliação do conhecimento filosófico, via prova objetiva e dissertativa, servir de parâmetro para a avaliação da prática do ensino em relação ao processo didático-pedagógico. (MENDES; HORN, 2011, p. 113).

Ao analisarem outro concurso para mesmo cargo e instituição, agora no ano de 2004, denunciam a exclusão de pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia. Ao que tudo indica, pelo fato de o concurso ser elaborado por professores de Graduação em Filosofia em uma Instituição de Ensino Superior, novamente o concurso foi organizado a partir da referência do currículo de Graduação em Filosofia. Não é de se estranhar que a prova de Fundamentos da Educação versava somente sobre conteúdos teóricos de natureza pedagógica, sem estabelecer nenhuma relação direta com o ensino, fato idêntico ao relatado por Gatti e Nunes (2009).

Seguindo os mesmos pré-requisitos, as provas de 2007 referentes ao componente curricular Fundamentos da Educação não apresentaram quaisquer relações com a prova específica de Filosofia.

(...) notamos que são condições necessárias ao ensino de Filosofia, como a interação professor e aluno, atitude dialógica, postura reflexiva, crítica, questionadora etc. Ocorre que, novamente, como nos editais analisados anteriormente, não há neste edital nenhum mecanismo para avaliar se os candidatos apresentam tais habilidades. (MENDES; HORN, 2011, p. 118).

Ao fazerem uma análise geral dos três concursos de Filosofia analisados, verificam indícios de separação entre ensino (geralmente inferior) e pesquisa (geralmente superior), como relacionado à concepção de Schön (1982).

Nos cursos de graduação em Filosofia, é visível uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, que revela um problema ainda maior, que é a histórica separação entre ensino e pesquisa. Sob esse aspecto, muitos professores da graduação se vangloriam de nunca terem lidado com questões pertinentes ao ensino, tidas como menores, por estarem vinculadas ao processo pedagógico. Há uma compreensão de que quem se dedica ao ensino não precisa fazer pesquisa (PALÁCIOS, 2007, p. 110). (MENDES; HORN, 2011, p. 119).

Isso está traduzido na análise de perfil dos candidatos solicitados nesses editais, em que tópicos referentes aos fundamentos teóricos-metodológicos e didáticos do professor de ensino e aprendizagem não preveem mecanismos para avaliar a competência didática dos candidatos por meio de provas, como se o simples fato de cursar disciplinas pedagógicas na graduação já garantiria competência didática.

Para os pesquisadores, a formação do professor de Filosofia é tratada de forma fragmentada, por meio de algumas competências e habilidades, a fim de formar um especialista, e não um professor.

Nesse sentido, é possível depreender que os concursos não conseguem avaliar se os candidatos têm formação filosófica específica – por exemplo, quando o professor possui uma especialidade em um ou outro filósofo, tema ou sistema filosófico – nem se conseguem estabelecer relações com outros conhecimentos de natureza científica ou artística – por exemplo, quando há uma relação interdisciplinar aproximando e relacionando conceitos oriundos da Física ou da Biologia com conceitos filosóficos. Em última análise, pelos editais e provas, não é possível avaliar nem o conhecimento filosófico do professor, nem seu aparato didático.

É o que acaba ocorrendo em nossos concursos, nos quais os candidatos respondem burocraticamente a questões formuladas apenas com o objetivo de verificar seus conhecimentos prévios, assimilados de forma mecânica, durante o curso de Filosofia. (MENDES; HORN, 2011, p. 121).

Em resumo, as análises estruturais realizadas em todos esses trabalhos revelam uma seleção constituída de saberes acadêmicos pouco relacionados à prática de trabalho que o futuro profissional terá de enfrentar nas escolas públicas. Tendo em vista esta característica, não nos surpreenderia indicar que os candidatos mais próximos desses conhecimentos: professores recém-formados e estudantes de pós-graduação são os mais propícios a obterem as primeiras colocações nas seleções públicas, justamente por terem mais contato com as teorizações sobre o modelo de Racionalidade-Técnica. Percebe-se que quanto maior o distanciamento da formação acadêmica, mais difícil para esses profissionais a manutenção desses saberes, tendo em vista a emergência da vida laboral e pouco significado desses na rotina profissional (TARDIF, 2014).

Ferreira (2006), ao analisar as características de professores de história concursados para a secretaria estadual de educação paulista, indica que à medida que decresce a classificação, aumenta a faixa etária docente e o tempo de prática profissional.

Isso pode ter relação, como apontam alguns professores, com fato de esses professores serem recém-formados e por isso estarem mais envolvidos com os temas abordados nas provas. Esse dado pode estar relacionado também ao tipo de formação recebida, pois como se notará mais adiante, os professores com menos de 25 anos são oriundos, em sua maioria, de instituições públicas de ensino e dessas instituições foi aprovado o maior contingente de professores nesta faixa etária, nos primeiros intervalos de classificação. (FERREIRA, 2006, p. 47).

Observa-se que, nos primeiros intervalos de classificação, há maior concentração de professores jovens, enquanto nos últimos concentram-se profissionais com mais de 40 anos, entretanto somente 20,8% destes com experiência pregressa. 78,5% dos professores classificados no primeiro grupo a ser convocado nunca lecionaram. Tratando-se de docentes com menos de 30 anos: 58,1% declararam nunca ter lecionado. O perfil dos convocados foi de jovens, provenientes de instituições públicas de ensino e com pouca ou nenhuma experiência laboral.

Fato a ser ressaltado trata da pouca prática profissional dos candidatos acima de 40 anos. Esse dado apresenta dubiedade de interpretação: esses candidatos podem ter se formado com idade média avançada, reforçando assim a predileção por

professores novatos; ou, mesmo com formação pregressa, nunca precisaram ou quiseram desempenhar a função docente. Os dados apresentados pela pesquisa não revelam o real motivo.

No tocante à avaliação dos candidatos sobre a estrutura dos certames, nota-se a reivindicação de classe para que os conhecimentos solicitados nas provas do concurso estejam mais próximos da realidade escolar, deixando transparecer dificuldade de articulação entre formação e desempenho laboral. Assim como a distância “entre teoria e prática escolar, entre o aprendido na formação, exigido no concurso e a realidade profissional” (FERREIRA, 2006, p. 104).

Santos (2009) advoga, segundo relatos de candidatos, que os professores consideram os concursos com provas objetivas e dissertativas ineficientes: “seria necessário fazer uma entrevista”; “essas provas não são bem corrigidas”; “seria preciso cruzar formação, experiência e apresentação da proposta pedagógica”; “ainda não revela o perfil do candidato” (SANTOS, 2009, p. 58). Indica que os concursos atendem a “uma escala industrial de seleção” (SANTOS, 2009, p. 59), esta, muito longe de ser ideal, principalmente ao comparar com as exigências feitas pelos profissionais que ingressarão e as expectativas que se depositam neles. Segundo a autora a bibliografia explicitou a importância das “citatologias” (SANTOS, 2009, p. 116).

Ao analisar o perfil profissional dos aprovados para a secretaria paulistana de educação que responderam ao questionário, relata que quase metade deles é jovem: concentrando-se na faixa etária de 25 a 35 anos. Concordando com Ferreira (2006), justifica este quadro devido à recente formação e por “maior atualização em relação à bibliografia e temática atuais” (SANTOS, 2009, p. 75), corroborando as críticas do distanciamento entre formação e esquecimento dessas teorias durante o desempenho da profissão. Em outras palavras, aponta-se a unificação de análise entre docentes e pesquisadores, ao criticar a relação entre questões avaliativas e a pertinência dessas na vida profissional.

Tendo em vista que o referencial teórico do trabalho de Santos (2009) baseou-se nas concepções crítico-reprodutivistas, principalmente na obra de Pierre Bourdieu, constatou-se que a maior parte dos profissionais aprovados possuíam casa própria e pareciam ser oriundos de famílias mais bem estruturadas, sendo a maioria criada

pelos pais. Esses dados demonstram que, além do fator idade e proximidade de formação, os condicionantes sociais e o capital cultural podem estar diretamente ligados às chances de aprovação, demonstrando assim a ineficiência da questão social nos concursos públicos, como citado nos exemplos quantitativos de nossa amostra, principalmente na comparação entre titulação acadêmica e a pontuação sobre experiência pregressa.

Verificou-se que a maior parte dos professores ocupava na infância uma posição média dentro do espaço social. Entre aqueles que tinham origem no interior ou fora do estado, a migração ocorreu em grande parte na geração dos avós, sendo que os pais já ocupavam atividades urbanas e especializadas. Em relação à formação institucional, verificou-se que muitos avós já tinham cursado pelo menos o ensino fundamental, e entre os pais o número de analfabetos era ínfimo, assim como elevou-se o número daqueles que seguiram seus estudos e chegaram inclusive ao curso superior. Observou-se a tendência desses professores a unirem-se afetivamente a pessoas que ocupam o mesmo espaço social, no que se refere à soma do seu capital (econômico, político e social). (SANTOS, 2009, p. 116).

De modo geral, nota-se que os concursos docentes apresentam características semelhantes às das seleções públicas em outras áreas. A título de exemplo, ilustraremos com a pesquisa de Castelar *et al.* (2010), que examina o papel dos fatores determinantes da aprovação em um concurso público de nível médio, tendo como amostra dados de uma seleção para o Banco do Nordeste do Brasil, no qual concorreram 232.308 candidatos. Indaga-se a possibilidade de condicionantes sociais que aumentam a chance de aprovação nesse certame, mais especificamente: renda e nível de educação exigido acima do concurso.

Cabe ressaltar que, no levantamento bibliográfico, os pesquisadores indicam o trabalho de Emílio *et al.* (2004 *apud* CASTELAR, 2010) em que foram analisados os determinantes de acesso à Universidade de São Paulo. As principais conclusões mostram que “fatores mais importantes para o sucesso no vestibular são a educação dos pais e o tipo de escola que os candidatos frequentam” (CASTELAR, *et al.*, 2010, p. 84). Desse modo, a avaliação anterior à formação, representada pelo ingresso universitário, já apresenta características sociais excludentes.

Os resultados da análise sobre condicionantes sociais para ingresso no Banco do Nordeste apontam um efeito positivo para candidatos de regiões metropolitanas, na faixa de 18 a 22 anos, alta renda familiar, que tenha cursado o ensino médio em escola particular e apresentem formação acadêmica além do ensino médio. Justifica-se a baixa faixa etária com base na argumentação de que esses candidatos possuem um melhor ritmo de estudo, por estarem ainda frequentando aulas ou por terem parado de estudar há pouco tempo. Reforçando, assim, a característica de que candidatos recém-formados apresentam mais chances de aprovação nessas seleções. Os pontos negativos estão ligados à baixa renda pessoal e o acesso a bens culturais, ficando clara a relevância do acesso a produtos e serviços que reforcem ou complementem a escolaridade adquirida e ter cursado apenas o nível médio.

A partir de cálculos sofisticados, os pesquisadores defendem que a razão entre probabilidades de um indivíduo típico e um atípico foi 41,4. Em outras palavras, indica-se que um candidato com o perfil social sugerido tem 41 vezes mais chances de passar no concurso do que seu concorrente que não dispõe das mesmas “qualidades”.

(...) as principais conclusões encontradas foram que renda familiar, tipo de educação, ser originário de região metropolitana, idade ter cursado escola básica privada, são fundamentais para a aprovação do candidato. Enquanto que baixa renda pessoal e ter cursado apenas o ensino médio diminuem a chance do candidato ser aprovado. Os resultados reiteram, portanto, um ciclo vicioso de concentração de renda, o que pode ser extremamente danoso para uma região pobre como o Nordeste do Brasil. (CASTELAR, *et al.*, 2010, p. 81).

De modo geral, esses trabalhos indicam uma concepção contrastante com a visão clássica sobre concurso público, sendo: “a forma mais democrática e igualitária para a inserção no serviço público” (FERREIRA, 2006, p. xi); “meio de verificar a aptidão ou capacidade de um candidato ao provimento de determinado ofício ou cargo de carreira” (LINS, 2011, p. 20); ou “ferramenta de caráter formador, pois há preparação para a realização das provas” (LINS, 2011, p. 29).

Do ponto de vista jurídico, Machado Júnior (2006) defende que durante a seleção pública “a isonomia se apresenta na sua forma mais pura e realista, pois o

pobre cidadão pode galgar o poder tanto quanto o mais rico, bastando demonstrar mérito profissional” (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 12). Complementando:

O concurso público (...) é o veículo constitucional apto a tornar qualquer do povo um servidor público (em sentido amplo). É o titular do poder político (povo) passando a participar diretamente de seu exercício (servidor público), como órgão da Administração Pública (direta ou indireta), prezando-se, pois, a democracia participativa.

Tal instrumento constitucional é também assecuratório da isonomia e da qualidade do serviço público, pois que qualquer do povo pode chegar ao poder, bastando apenas demonstrar o conhecimento e condições adequados para o exercício da função pública respectiva (mérito). (MACHADO JÚNIOR, 2006, p. 19).

Ou no levantamento de Alcântara:

Em linhas gerais, o concurso é um “procedimento destinado a selecionar, no universo dos candidatos regularmente inscritos, aqueles mais **aptos ao desempenho das atribuições** inerentes ao cargo posto em disputa” (LOUREIRO FILHO, 2009, p. 4). Em Gasparini (2007, p. 20-21), vemos como objetivo do certame “**selecionar o melhor futuro servidor** para o desempenho de atividades perenes”. Em Rocha (2006, p. 49) também identificamos que o procedimento visa selecionar “os melhores candidatos entre os habilitados”.

(...) Um concurso público, por excelência, visa não apenas demonstrar os melhores candidatos, mas escolher, a partir de diferentes ferramentas avaliativas, **os melhores dos melhores** (...). (ALCÂNTARA, 2014, pp. 83-84, grifos nossos).

Assim, compartilhamos da mesma concepção de Lins (2011), ao defender a valorização desses saberes. Nas palavras da autora:

(...) concordamos que conteúdos de concursos públicos emergem de fatores como: perfil desejado por quem emprega, as expectativas da instituição que realiza o concurso, a formação da banca elaboradora da questões, a formação transmitida das faculdades de formação de professor, porém, acima desses aspectos, a valorização dos saberes que os professores (re)constróem na sua prática e os que ele utilizam em sala de aula devem prevalecer em provas de concursos públicos, sob a pena de tornar o

momento de ingresso na escola pública e de seleção/avaliação do candidato a professor pouco enriquecedor para a atuação docente. (LINS, 2011, p. 60).

Diante desses dados, faz-se necessário indagar: de acordo com quais dados muitos defendem que a experiência profissional progressiva é um fator impeditivo? Em todo nosso levantamento, apenas um trabalho lança críticas à pontuação sobre prática/experiência docente: Ferreira (2006), como citado ao longo deste trabalho, relatou certo desconforto diante dessa pontuação em um certame realizado na década de 1990. Entretanto, o próprio autor apresenta dados em sua amostra que apontam a desvalorização da experiência docente ao analisar o perfil de candidatos aprovados em concursos de história na década seguinte. No mais, e como discorridos pelos capítulos, todas as pesquisas apresentam uma visão pessimista acerca das avaliações sempre indicando uma desconexão em avaliação e a realidade laboral, que, como vimos, favorece quem está fora do mercado de trabalho, principalmente os recém-formados.

De forma pessoal, nota-se que essas críticas, geralmente, surgem de estudantes de pós-graduação sem experiência profissional anterior, graduandos que demonstram pouco interesse na carreira do magistério de nível básico e formadores docentes que galgaram uma carreira “acadêmica” partindo direto da graduação para a pós sem necessidade de trabalhar.

Desse modo, indica-se a necessidade de mais estudos acerca do supracitado. Principalmente neste “desconforto” relativo à prática/experiência docente e o motivo de tantas críticas. Estas não abrangendo outros elementos dos concursos públicos. Por exemplo, se há pontuação sobre prática/experiência é uma injustiça com professores inexperientes, a pontuação sobre titulação acadêmica não é uma injustiça com profissionais que, por questões sociais, não conseguem se manter nos estudos superiores?

É comum na carreira docente, encontrarmos docentes com ótima bagagem acadêmica e com projetos valiosos. Entretanto, mesmo sendo gratuita, a pós-graduação brasileira necessita de tempo e dedicação para os estudos, algo difícil para um profissional mal remunerado e que precisa trabalhar em várias escolas para sustentar a família: algo comum na vida do professorado brasileiro.

Por que os mesmos que criticam a pontuação sobre experiência/prática docente não apresentam “desconforto” com a pontuação sobre titulação acadêmica,

que acaba excluindo os professores que não têm condição de cursar esses cursos? Diga-se de passagem, os mais pobres!

Em resumo, ao analisar os dados, percebe-se que, de forma real, quanto maior a prática profissional, menor as chances de sucesso nesses certames, indo assim, de encontro às críticas iniciais. Desse modo, concluímos com a defesa de hipótese na qual a pontuação sobre experiência docente caracteriza uma injustiça contra profissionais inexperientes e não se baseia em elementos reais, mas, sim, em um senso comum a ser investigado. Segundo os dados apresentados, indicamos que esta desigualdade ocorre na discriminação da pontuação sobre experiência pregressa, tendo em vista o baixo valor comparado com o tempo e dificuldades da carreira profissional e a concepção Técnico-Racional dessas seleções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta um recorte ainda inédito acerca do conceito de experiência/prática professoral, relacionado ao tema do concurso público para docentes. De início, indicou-se a precariedade de produção de pesquisas sobre este conceito, assim como investigações acerca dos certames para seleção de professores.

Relativamente à discussão sobre os conceitos de Experiência e Prática profissional, a princípio, demonstrou-se que estes são plurais: indo desde o fato de suportar ou sofrer algo até competência social ou técnica, não sendo exclusivo de correntes de pensamento como muitos defendem. Desse modo, elegeu-se a concepção de Prática-Reflexiva, de Donald Schön, como teorização mais próxima de nossa investigação. Nela, objetiva-se entender o relacionamento entre os tipos de conhecimento valorizados pela academia e os tipos de competência valorizados na prática de profissão, investigando a epistemologia da prática profissional. Critica-se uma visão técnica ainda pautada por leis positivistas, em que se encontra uma hierarquização de conhecimentos, a qual princípios gerais estão acima da resolução de problemas concretos, sem considerar que em muitas profissões, até na docência, um problema prático não se encaixa nas categorias da ciência aplicada, pois apresenta-se de forma única e instável.

Ao adentrarmos nas especificidades da carreira docente, indicaram-se as diferenças e semelhanças com a teorização schöniana, tendo o apoio, principalmente, de Maurice Tardif, Bernardete Gatti e Kenneth Zeichner, demonstrando a carência de mais estudos sobre a prática/experiência docente e a necessidade de criação de uma área de conhecimento na Educação. Assim, foram utilizados estudos do campo da formação docente, em que a prática/experiência era indicada de forma coadjuvante. Ao analisarmos o conceito de Saber Experiencial, constatou-se que este caracteriza-se por uma jurisprudência composta por truques e maneiras de fazer que nunca são estritamente cognitivas ou intelectuais: mas, sim, mediadas pelo trabalho em que se encontram princípios para o enfrentamento de situações cotidianas. Desse modo, defende-se que a prática/experiência constitui o fundamento da carreira docente, não sendo um local apenas de aplicação de teorias produzidos por outros, mas também um espaço de produção de saberes e teorizações. De forma unânime, os

pesquisadores desses conceitos indicam a importância do trabalho docente, sem apresentar críticas a um possível corporativismo de classe como indicado pelos críticos da prática docente.

Esses trabalhos demonstram a desvalorização da experiência/prática docente na formação do professorado e na pesquisa acadêmica realizada por esses profissionais. Indica-se neles que os cursos de formação estão baseados em lógicas disciplinares, e não profissionais, em uma concepção dualista sob forma de “vasos não comunicantes”, em que, na realidade brasileira, a teoria acaba por nem explicar ou esclarecer a prática, mas, sim, contradizê-la. Os professores que recebem os licenciandos pouco influenciam no currículo básico da formação profissional, tendo os acadêmicos como voz unilateral, mesmo quando não apresentam historicidade com a área. Com exemplos concretos nacionais e internacionais, indicamos que a leitura de textos desenvolvidos por professores do ensino básico praticamente não existem nos cursos de formação, muitos menos nos estudos de pós-graduação.

Critica-se a formação distante das realidades encontradas nas salas de aula do ensino público brasileiro, onde o licenciado recebe um verniz superficial de formação pedagógica, muitas vezes, sem conexão com o ensino fundamental. Assim, ainda continuamos a formar pesquisadores para a sala de aula. Desse modo, apresentam-se desequilíbrios entre formação na área e formação para a docência. No quesito pesquisa, indica-se a crítica acerca da relação de subserviência entre prática e pesquisa, percebe-se que os mundos da investigação do professor e da pesquisa acadêmica seguem separados e que pouca atenção é dada ao uso de pesquisas dos profissionais da educação básica.

Metodologicamente, encontramos as mesmas dificuldades de arregimentação presentes em outros estudos devido à falta de transparência nos sítios oficiais das prefeituras e de um mecanismo nacional de arquivamento e catalogação desses documentos oficiais. A análise de dados indicou que nossa pesquisa serve como amostra para todos os componentes curriculares presentes nas secretarias municipais de educação. A princípio, identificou-se uma ampla vantagem da etapa objetiva nos certames, esta tornando-se praticamente o concurso em si, e tendo as outras etapas como “complementos” à prova objetiva. Fato alarmante, principalmente quando, de forma unânime, os trabalhos que levantam este tipo de avaliação indicam que esta não é a melhor forma de avaliar um candidato.

Referente à etapa de títulos, indicou-se a ampla preferência pela titulação acadêmica em comparação com a experiência/prática docente e o impedimento ilegal de ser avaliado nessa etapa, caso não se obtenha nota mínima nas etapas anteriores: o que pode diretamente prejudicar o profissional mais experiente e distante da pós-graduação.

A análise específica da pontuação sobre Experiência/Prática docente apontou o escasso número de editais que disponibilizam pontuação. Demonstra-se, assim, o desprestígio nacional e geográfico que a prática profissional obtém nesses certames. Também sinaliza que essas prefeituras nem sequer admitem que seus espaços de aula surjam como locais de desenvolvimento de saberes prático-reflexivos. Outra característica alarmante trata da impossibilidade de pontuação concomitante/somatório de cargas horárias do tempo de prática profissional. Desse modo, visualiza-se o descaso social diante desses profissionais. O baixo limite de tempo de prática também apresentou-se como outro fator impeditivo aos professores experientes, indo de encontro às pesquisas acerca do tempo de trabalho docente.

Em comparação com a titulação acadêmica, aponta-se uma grande diferença entre tempo destinado ao estudo de pós-graduação e o mesmo período lecionando. Ao analisar a relação entre experiência docente e o edital em sua totalidade, visualizamos um quadro ainda mais trágico: esta representando menos de 1% da pontuação geral, sendo considerada por nós como irrisória tendo em vista o tempo e desgaste profissional tão presente na carreira do professorado brasileiro. Assim, ao traçarmos um perfil de candidatos padrão desses certames, visualizamos quantitativamente que a experiência/prática docente aparece na última colocação em ordem de valores.

Em nosso último capítulo houve a confirmação, com nossos dados e pesquisas que levantam o perfil dos concursos e candidatos aprovados, da suspeita de que a pontuação sobre prática/experiência docente causaria uma injustiça contra o jovem professorado é insustentável. Desse modo, indica-se que, de forma clara, os certames docentes estão direcionado para docentes jovens, recém-formados, de classe média e com pouca ou nenhuma experiência/prática no ensino básico público: algo recorrente em concurso. Assim, verdadeiramente, há injustiça contra professores experientes que estão longe dos estudos superiores e que, por várias questões,

apresentam carga horária laboral integral. Contrastando com a visão clássica de concurso público como ferramenta imparcial e que selecionaria o melhor candidato.

Ressalta-se que a prática/experiência docente não é e nunca será o principal meio de melhoria da educação pública. O que se defende neste trabalho é a maior equidade de avaliação profissional, dando maior destaque aos docentes que diariamente reinterpretem a realidade dentro das salas de aula.

Em resumo, demonstra-se quão complexa é a discussão de nosso tema. Sendo este duplamente relegado: academicamente e pelas secretarias municipais de educação. Assim, acabamos criando injustiças contra a classe docente, esta já tão menosprezada na sociedade brasileira. Cremos que a educação somente trará frutos vindouros quando começarmos a valorizar esses profissionais que estão diariamente desempenhando seu trabalho e criando novas estratégias e teorias com os educandos. Seguimos acreditando que o reconhecimento da prática/experiência docente é um dos caminhos para essa valorização.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, D. M. **Concursos públicos para docentes de Arte em Pernambuco**. Dissertação (Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, n. 13, p. 08-15, nov., 2007.

ANDRADE, M. W. A. S. T. **Reflexividade e prática educativa**: uma análise das contribuições de Rousseau e Schön. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRETAS, R. M. **A Reflexão do docente sobre sua prática no espaço escolar**: possibilidade e limites. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho), Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2007.

BROUCO, G. R. **As diferentes tendências pedagógicas da educação física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil**. Dissertação (Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

CASTELAR, I. *et al.* Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público. **Economia Aplicada**, v. 14, n. 16, p. 81-98, nov., 2010.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blüchler, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1992.

DESCARDECI, M. A. A. S. **O concurso público**: um evento de letramento em exame. Dissertação (Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas), Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOS SANTOS, E. S. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). Tese (Doutorado em História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, M. P. **Concursos, ingresso e profissão docente**: um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003-2005). Dissertação (Mestrado em Educação: História, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul/dez, 2003.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. *et al.* Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p. 95-136, 2010.

GATTI, B. A. “O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor”. **Cadernos Cempec**, São Paulo, v. 4 n.2, p. 248-275, dez, 2014.

GATTI, B. A. Bernadete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. **Revista Época**. 2016a. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em 28/01/2019.

GATTI, B. A. Especialista afirma que universidades brasileiras não estão realmente “formando” professores. **Revista Educação**. Edição 231, 2016b. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/especialista-afirma-que-universidades-rasileiras-nao-estao-realmente-formando-professores/>. Acesso em 28/01/2019.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: **Vida de professores**. Porto: Porto, 2013.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas, Brasília, 2017.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun., 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LINS, B. M. L. **Saberes docentes em provas de concursos públicos para professor de língua portuguesa**. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MACHADO JÚNIOR, A. **O controle jurisdicional nos concursos públicos**. Dissertação (Mestrado em Direito Público da Universidade Federal do Ceará), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MEINERZ, A. **Concepção de Experiência em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B. O ensino de Filosofia a e a seleção de professores para o ensino médio das escolas públicas paranaenses. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 109-124, Jan.-Jun., 12(1), 2011.

MINAYO, M. C. d. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NIKEL, M. A. **Lecionar compensa?** Um estudo sobre a pontuação da experiência prática nos concursos das redes estaduais brasileiras. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Educacional), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set., 2014.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez., 2012.

SANTOS, L. F. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner.** Basic Books, 1982.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem..** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.** Madri, Morata, 2010.